

学位論文要旨

学生番号 2 1 3 2 0 6	氏名 吉田 寛
専攻（専修名） 教科教育専攻（社会科教育専修）	
論文題目 E S Dの視点を取り入れた中学校平和教育の授業開発 － ひとを通した学び －	
論文要旨 本研究の目的は、次の3つのことを明らかにすることである。 1) 先行研究をもとに平和の概念について整理し、平和教育に関する動向を把握する。 2) ESD の視点と平和教育を接続させることで、平和教育の問題点を乗り越えることができることを明らかにする。 3) 「ひとを通した学び」は、平和教育において、どのように自分事化とつながるかを明らかにする。 第1章では研究の背景と問題の所在に触れ、第2章では、平和の概念（2.1.）、平和教育の動向（2.2.）という先行研究を通して、「誰もが能力を全面開花できる持続可能な社会に向けて、能動的に働きかけている状態」を平和と定義し、そのような社会を創っていく人を育てる教育を平和教育と位置付けた。また、これまでの平和教育実践では「理念と現実の乖離」「特定の価値観の押し付け」「当事者性の欠落」といった点が平和教育の問題点とされてきた（2.3.）ことから、第3章では平和教育に「ESD の視点」を取り入れることによって、問題点を乗り越えることができるかを論じた。なお、本研究においては、持続可能な社会づくりにアプローチする「尺度」のことをESDの視点とし、国立教育政策研究所(2012)が示した「持続可能な社会づくりの構成概念」と、課題解決のための「ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度」を用いることとした。また、「当事者性の欠落」を補うには自分事化が必要であることから、「ひとを通した学び」を取り入れる意義について提案した（3.3.）。 第4章では、「境界とアイデンティティ」という中学校社会科公民的分野の授業開発を行った。「国境は何のためにあるのか？」という発問を皮切りに、国際秩序と住民の基本的人権の関係性について考えさせることをねらいとした授業だが、この単元には2つの柱がある。1つは「国家間の対立を克服するために、国際社会において平等の地位が与えられ、国家の主権が相互に尊重されていること」である。そしてもう1つは、「国家間の紛争のなかで境界が移動した場合、そのことによって住民の基本的人権が脅かされるといった影響が生じること」である。基本的人権の保障に関しては、国境を越えた人類共通の課題であることへの理解を促すため、具体である「ひと」を通して、子どもたちの価値観を揺さぶることを試みた。支援する NPO の方々にも焦点を当てることによって、この授業では、「平和な社会とはどのような社会か。」そして、「平和な社会づくりに対して、国家は、個人は、どのように関わっていけばよいか。」を多様な視点で捉え直すことが期待できる。 第5章では、本研究の成果を整理するとともに、課題の洗い出しを行った。研究の成果としては、ESD の理念が平和を希求する理念と重なる部分があり、ESD の視点で社会を問い直すことによって、平和教育の問題点を乗り越えることが可能になることが明らかになった。また、今後の研究課題としては、平和教育に関する教育課程の編成の問題や、評価のあり方の点において、いくつかの課題が残された。	

2022 年度修士論文

E S D の視点を取り入れた中学校平和教育の授業開発

－ ひとを通した学び －

奈良教育大学大学院 教育学研究科 修士課程

教科教育専攻 社会科教育専修

213206

吉田 寛

Hiroshi YOSHIDA

目 次

1. はじめに	2
1. 1. 研究背景	2
1. 2. 問題の所在 及び 研究の方法	2
2. 先行研究の分析	6
2. 1. 平和の概念	6
2. 2. 平和教育に関する研究動向	7
2. 3. 平和教育の問題点	9
3. ESDの視点と「ひとを通した学び」	12
3. 1. ESDの視点	12
3. 2. 平和教育の問題点を乗り越えるためのESDの視点	15
3. 2. 1. 「理念と現実の乖離」という問題点に対して	15
3. 2. 2. 「特定の価値観の押し付け」という問題点に対して	16
3. 2. 3. 「当事者性の欠落」という問題点に対して	17
3. 3. 「ひとを通した学び」の意義	17
4. ESDの視点を取り入れた中学校平和教育の授業開発（公民的分野「境界とアイデンティティ」）	
4. 1. 課題の設定	22
4. 2. ESDの視点	24
4. 3. 第3学年 社会科（公民的分野）学習指導案	25
4. 4. 授業資料	28
5. おわりに	38
5. 1. 本研究の成果	38
5. 2. 今後の研究課題	39
謝辞	41
引用・参考文献	42
証言動画	46

1. はじめに

1. 1. 研究背景

桑田佳祐（2022）が作詞した『時代遅れの Rock' n' Roll Band』の歌い出しは『この頃「平和」という文字が朧げに霞んで見えるんだ 意味さえ虚ろに響く』といった、社会を憂う歌詞から始まる。2022年2月24日、ロシアによるウクライナへの軍事侵攻が始まり、世界は決して平和と言えない混沌とした状況が続いている。いっぽう、平和を希求する人々による、たゆみない努力も世界各地では続けられている。

誰もが安心して暮らせる平和な社会を多くの人々が望んでいるにも関わらず、社会情勢は徐々に逆方向へ向かっているように感じる人が多い。何もせずこのまま放っておけば「気が付けば、あの頃はもう既に戦前だった。」といった事態に陥っているかもしれない。このような状況の今だからこそ、平和のための教育について、改めて向き合う意義がある。

しかし、平和教育を実践していくにあたっては、さまざまな困難が生じている。

1つは、世代間の継承についてである。

蘭信三（2021）は、現在の状況を〈ポスト戦争体験の時代〉と表現し、次のように述べている。「戦時下に大人であった戦争体験者、原爆被爆者、沖縄戦の体験者等の生存者たちは90歳代を超え、社会の世代交代が大きく進んだ。あの戦争を大人として直接体験した世代から日常的に話を聞かされ、戦争体験が自然と継承されてきた時代はとうに終わった。戦後日本社会において反戦平和運動の中核にあった、戦争体験者から直接その体験を語ってもらい反戦平和の想いを継承するという活動も、いよいよ困難となってきている¹⁾。」

2つは、学校現場が抱える困難さである。

村上登司文（2009）によると、2005年、兵庫県下の小・中学校の日教組組合員を対象に実施した平和教育実態調査では、「あなたの学校で、平和教育を実施するために困難な点は何ですか。」という質問項目に対して、「カリキュラム上の位置づけが不明確（47.4%）」「教材や資料が不足している（41.6%）」「教材研究や準備の時間がない（40.4%）」「授業時間に入れる余裕がない（33.9%）」の4つが大きな困難点として回答が多かったことを挙げている²⁾。

筆者も現在、中学校現場で社会科教員をしているが、これまで平和教育に対して罪悪感のような後ろめたい感覚を抱いてきた。それは、教材研究不足による事実誤認への不安、戦争体験の風化に対する危機意識、自身の力量不足から生じる生徒への申し訳なさを起因とした自己嫌悪だった。しかし、筆者が抱いてきたこの感覚は、決して筆者自身だけの問題ではなく、〈ポスト戦争体験の時代〉を生きる全国 of 教育関係者が思い悩んでいる共通の感覚だろう。

1. 2. 問題の所在 及び 研究の方法

そもそも平和教育とは、何のために、何を教育することなのだろうか。多くの人々は「平和」という理念自体は概ね理解し、大切だという認識は持っているだろう。しかし、実体が見えない、換言すれば、時間的・空間的に遠い事実で無知な状態のため、日々の生活場面で特段意識することはなく、自分の身の回りに危険が及ぶか及ばないか、という点において判断した安全状態のことを、「平和」として享受している“受け身的な姿”があることも一概に否定できないだろう。

そこで本研究のねらいとして、次の3点を設定する。

- 1) 先行研究をもとに平和の概念について整理し、平和教育に関する動向を把握する。
- 2) ESDの視点と平和教育を接続させることで、平和教育の問題点を乗り越えることができることを明らかにする。
- 3) 「ひとを通した学び」は、平和教育において、どのように自分事化とつながるかを明らかにする。

第2章では、先行研究をもとに平和の概念について整理したうえで、平和教育に関する動向を把握する。その後、先行研究において指摘されてきた平和教育の問題点に触れ、その問題点を乗り越えるための方策として、ESDと平和教育の接続について、第3章で検討する。

本研究では、ESD (Education for Sustainable Development, 持続可能な開発のための教育) の視点と平和教育を接続させることで平和教育の問題点を乗り越えることを提案する。ESDの視点と平和教育を意図的に接続する論拠は大きく3つある。1つは、中学校学習指導要領(2017)の前文及び総則にも掲げられた「持続可能な社会の創り手³⁾」を育む教育とされるESDが、〈ポスト戦争体験の時代〉に生きる世代にとどまらず、将来世代までを考慮し、創り手として社会を形成していく点が、平和教育が抱える世代間の継承問題と合致するからである。また、2つとして、持続可能な社会を平和な社会と同等に捉えるならば、国立教育政策研究所(2012)が提示した持続可能な社会づくりの構成概念(多様性、相互性、有限性、公平性、連携性、責任性など⁴⁾)を軸に平和教育を推進できると考えるからである。そして3つとして、学校においてESDを推進するにあたっては、特定の教科ですべてを網羅できるという前提ではなく、教科横断的に「教育活動全体を通して展開することが大切⁵⁾」という点が、平和教育と親和性が高いからである⁶⁾。

また、本研究のねらいの3つ目として、他人事をどのように自分事化していくかの方策について明らかにする。そのため、ESDの視点を取り入れた平和教育の授業開発を提示し、「ひとを通した学び」を学習方略として援用する。

「ひとを通した学び」とは、他者を介した学びである。ESDでは持続可能な社会づくりの構成概念として「多様性」も1つの概念として挙げられるが、「ひとを通した学び」はまさしく、異質な価値観との出会いである。「ひと」という具体を通して、時間的・空間的に遠い存在、他人事になりがちな事象を自分事化した学びとしてつなげていく。なお、筆者は遠い存在に対する認識として、短絡的に「無関心」と捉えるのではなく、「無知から生じる無関心」との認識を持ち、そこからの脱却を目指している。そのため、問題提起は授業者が行い、「ひと」を通して背景や構造に迫っていく。そのうえで、生徒の既存認識を揺さぶって葛藤やもやもや感を引き起こし、価値観や行動の変容を促していく。

ただし、この学習方略については、これまでも「語り部」の話を聴くなどの方法で行われてきた平和教育の学習方略と、どの点が共通する学び、また異なる新たな学びなのかを明らかにする必要がある。

筆者はこれまで、修学旅行や校外学習などのESD地域学習⁷⁾の際に「ひとに出会う学び⁸⁾」を軸とした実践を積み重ねてきた(吉田・竹村・北上田・佐竹ほか2019, 吉田・市橋ほか2020, 吉田ほか2021)。それらの実践で得た学びの成果と課題が、平和教育においてどのように活かせるかを整理・分析しなおすことで、今後の平和教育に一石を投じたい。

また、第3章の最後にはこれまでの沖縄や奈良での「ひとを通した学び」を転用させ、水俣を題材と

した佐竹ほか（2022）の先行実践⁹⁾をベースに、「ひとを通した学び」の展望や可能性について検討する。

第4章においては、ESDの視点を取り入れた中学校平和教育の授業開発を提案する。

この授業開発は、沖縄や水俣での修学旅行における直接「ひとに出会う」学びかたではなく、本研究で取り組むESDの視点を取り入れた平和教育において、「ひとを通した学び」がどのように活かせるかを問う授業開発である。単元としては、中学校3年生社会科公民的分野「(D) 私たちと国際社会の諸課題 (1) 世界平和と人類の福祉の増大」であり、題材としては「境界とアイデンティティ」をテーマとした授業である。

「国境は何のためにあるのか？」という発問を皮切りに、これまで歴史授業で取り扱われることが稀で埋もれていた、サハリンにおける残留日本人に光を当てる。本実践は筆者が聞き取り調査をおこなって作成した自主教材を用いた「ひとを通した学び」であるが、ライフストーリーと重複させながら時代背景を学ぶことで、国際秩序と住民の基本的人権の関係性について考えさせることを目的とした授業となっている。国境というシステムがあることで各国の主権は保障されているが、境界部分にあたる周縁地域においては、政治情勢に伴う境界の移動でアイデンティの分断というズレが引き起こされている。批判的に考える力を使って現行制度を捉え直したとき、国家の枠組みを超えた人道支援の必要性について考えることができ、その視点は、国境に限らず、自身の生活の身近な場面においても「包摂と排除」という問題が生じていないかという点とつなげることが期待できる。

ESDは、価値観の強要では決してない。本研究を通じて、ESDの視点を取り入れることで葛藤（＝価値観の揺さぶり）を引き起こし、それに伴う自身の生き方の問い直し（＝行動の変容への接続）を導き出す。そうすることで、「しかたなかった」や、短絡的な予定調和に陥ることなく、持続可能な、平和に暮らせる社会を創り出すことができると考えている。

注

- 1) 蘭信三（2021）, 「課題としての〈ポスト戦争体験の時代〉」, 『なぜ戦争体験を継承するのか ポスト体験時代の歴史実践—』 蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴 編, みずき書林, p. 13.
- 2) 村上登司文（2009）, 『戦後日本の平和教育の社会学的研究』, 学術出版会, p. 163-164.
村上是「政治色のある題材が多い(8.2%)」「具体的な実践方法がわからない(7.0%)」「平和教育の基本理念がわからない(2.2%)」は回答が少なかったことから、これらは平和教育実施上の大きな障害であると認識されていないと判断しているが、調査の対象が教職員組合の組合員で構成される各分会のため、もともと平和教育への関心が高い集団による回答であることも考慮に入れる必要があると考える。
- 3) 文部科学省（2017）, 『中学校学習指導要領（平成29年告示）』, 文部科学省, p. 17 p. 20.
- 4) 角屋重樹 他（2012）, 『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究〔最終報告書〕』 国立教育政策研究所, p. 4.
持続可能な社会づくりの構成概念として、6つの例（Ⅰ 多様性、Ⅱ 相互性、Ⅲ 有限性、Ⅳ 公平性、Ⅴ 連携性、Ⅵ 責任性）が提示されている。
- 5) 前掲書4), p. 3.
- 6) 本研究では1つ目と2つ目を中心に研究を進め、3つ目の「教育課程の編成」に関しては、今後の研究課題とする。
- 7) 佐竹靖・渡邊伸一・竹村景生・大谷佳子・亀井朋也・新谷太一・中嶋たや・中村基一・挽地夕姫・吉田寛・若森達哉（2022）, 「「ひとに出会う」を軸としたESD地域学習の創造—オンライン水俣ツアーの実践を通して—」, 奈良教育大

学次世代教員養成センター研究紀要, 第8号, 奈良教育大学, p.46.において、佐竹ほか(2022)は、ESD 地域学習を「違う立場で地域に関わるひととの出会いや、その生き方を知り、地域との向き合い方から新たな価値観や生き方に迫らせる。さらに、そのひとが生きてきた時間的・空間的背景を共有してこそ、深い気づきが得られるものとするため、ひととの出会いを人と自然の営みを時間的・空間的に内包した地域ランドスケープの中に位置づける。」と定義している。

- 8) 筆者が勤務する奈良教育大学附属中学校で実施している修学旅行や校外学習での「ひとを通した学び」は、直接お会いして対話や問いの往還を通して価値観や生き方の変容につなげるため、「ひとに会おう学び」と称している。
- 9) 前掲書 7), p.45-53.

2. 先行研究の分析

2. 1. 平和の概念

安斎育郎（2020）は、平和の概念について、次のようにまとめている¹⁾。

日本では、多くの場合「平和」は「戦争」の対置概念であり、「平和とは戦争のないこと」と理解されてきた。（中略）

一方、現代平和学では、「平和」はもはや「戦争」の対置概念ではなく、「暴力」の対置概念として再定義されている。すなわち、平和は「戦争のない状態」ではなく、「暴力のない状態」として理解され、その場合の「暴力」とは「人間の能力の全面開花を阻んでいる原因」のことである。ノルウェー出身の平和研究者ヨハン・ガルトゥングの表現を借りれば、「潜在的可能性と現実的可能性の差を生じさせた原因」ということになる。

（下線は、筆者が引いたもの）

日本においては「戦争のない状態」を「平和」と捉え、戦争の悲惨さや被害について学ぶことだけでなく、加害・抵抗・加担・協力などの側面からも平和教育実践が数多く積み重ねられてきた。そのいっぽうで、ヨハン・ガルトゥングが1969年に「暴力のない状態」を平和と定義した²⁾ことで、平和の概念は、狭義のものから広義のものに広がり、ガルトゥングはその後も「直接的暴力」「構造的暴力」に「文化的暴力」の概念を加えるなど、平和の概念を更新し続けている。暴力を「人間の能力の全面開花を阻んでいる原因」と定義したことは、第3章で分析するESDの視点と平和教育との接続の点においても、大きな視座となる。

高部優子（2022）は、他の先行研究もあわせてガルトゥングが唱える平和を（図1）³⁾のように「消極的平和＋積極的平和」とまとめ、「平和創造は、相互関係と社会構造、個人の内面において暴力を減らし、平和を築くために現実の問題に取り組むこと、つまり「消極的平和」と「積極的平和」を目指す取り組みである⁴⁾。」と述べている。また、この定義から、日本における従来の平和教育は「消極的平和」に位置し、平和創造力を培う平和教育が目指す「平和」は、「消極的平和」を否定するものではなく、内包する「積極的平和」であると示している⁵⁾。

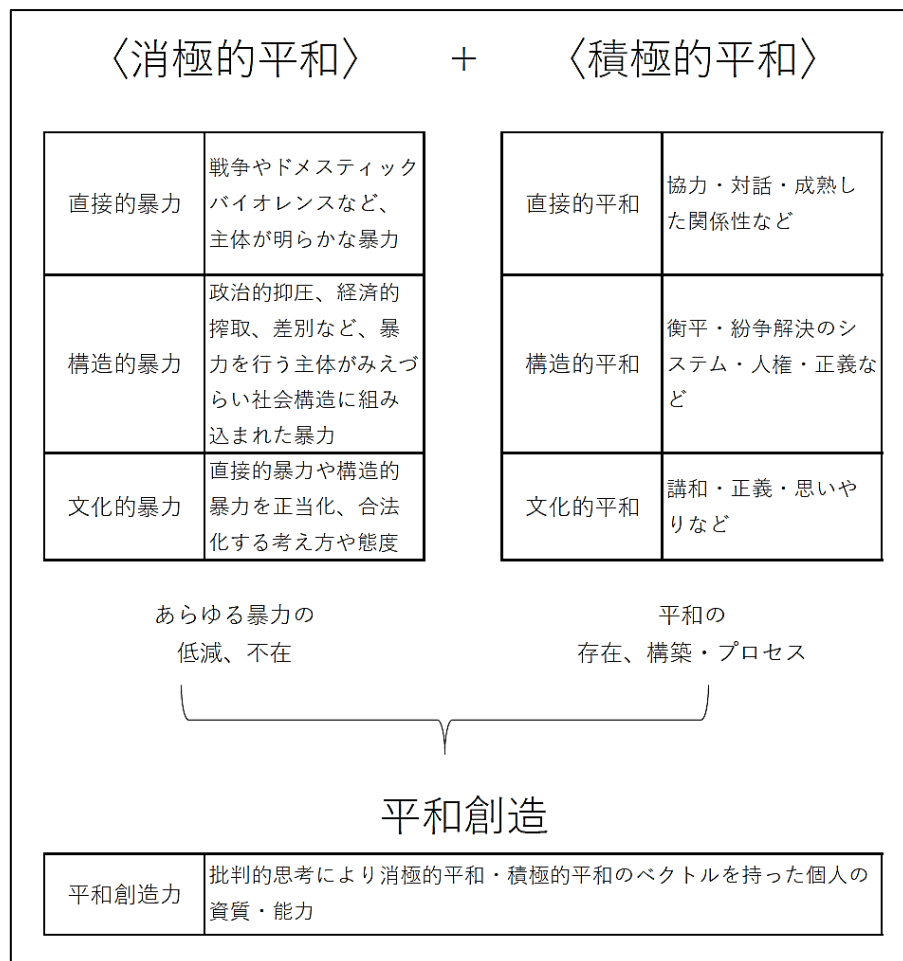


図 1 平和と平和創造力
(高部 (2022) の p. 11 図 1 と p. 11-12 の本文をもとに筆者が加筆して作成)

筆者は、佐貫浩 (2010) が唱える平和の概念⁶⁾についても注目する。佐貫は学校教育全体から平和教育としての性格が奪われていく動きに対して警鐘を鳴らす意味合いを込めて、「平和的なたたかいの方法が実現されている状態」と定義づけている。これは、子どもたちが生きているこの日々が平和の対極にあるとし、強者の支配を容認する秩序や、支配的な価値に同調することで「平穏」を維持する態度といった不正義にたいして、勇気をもって平和の方法でたたかうことの必要性を説くものである。「個人にとっては正義や人間的価値の実現に向けて、能動的に働きかけている状態」が平和とも述べている。筆者は、佐貫が唱える平和の定義を、暴力が起きていること自体への自覚の促しと、そのことに対する能動的な働きかけに特徴を見出すことができた。

2. 2. 平和教育に関する研究動向

日本における平和教育に関するこれまでの研究については、竹内久顕 (2011) が 3 名の研究者を挙げている。1 人目は 1980 年に「平和教育学」を提唱した堀江宗生で、2 人目が 1990 年代末からの村上登司文である。竹内は両者の研究を「平和学の一つの系としての平和教育学」と位置づけ、その後 2006 年に竹内自身が「平和学と教育学の接点領域としての平和教育学」を提起した⁷⁾と述べている。竹内は「平和学が示す平和構築論や紛争解決論等の諸理論と、教育学が示す教育方法論や発達段階等の諸理論の成

果をふまえ、今日と未来の課題に応答できる平和教育のあり方を探求すること⁸⁾」という点において、先の研究者2名との差異を示している。

また、組織的な動向としては、日本平和学会で2014年に立ち上げられた平和教育プロジェクト委員会のメンバーが中心となって『平和創造のための新たな平和教育－平和学アプローチによる理論と実践』（高部・奥本・笠井編，2022）が出版された。同書はこれまでの研究の蓄積に敬意を示しつつ、平和学的アプローチから、対話や多様な関係性を重視した積極的平和教育の方法を模索している。

なお、村上（2009）が『戦後日本の平和教育の社会学的研究』で示した平和教育への3つの研究アプローチは、（表1）である。

表1 平和教育への3つの研究アプローチとその特徴

	教育学的 アプローチ	平和学的 アプローチ	社会学的 アプローチ
特徴	平和教育は、いかにあるべきか（理念）、どのような子を育てるべきか（理念）、どのように実践すればよいか（手段や方法）を明らかにする。	平和教育を、平和な社会の形成の「手段」と捉える。 戦争を除去する方法、または戦争の防波堤をどのように築くかを明らかにする。	平和教育が、社会的事実としていかにあるかの実態や、平和教育の展開過程にどのような因果関係が働いているか法則を明らかにする。
志向価値	教育的価値	平和的価値	事実把握
研究対象	教育界	政治との関わり	社会的事実
研究の関心	平和教育の理念を構築しそれに基づいて平和教育をどのように実践すべきかの方法論を導き出すこと。	平和的価値の実現に向けた教育の利用方法を導き出すこと。	平和教育を客観的・実証的に解明することをめざす。 各国の平和教育を比較検討して各国の平和教育の特徴を明らかにする。

（村上（2009）のp.14表0-1をベースに、p.14-18の説明をもとに筆者が加筆して作成）

教育学的アプローチの志向価値は「教育的価値」、平和学的アプローチでは「平和的価値」、社会学的アプローチでは「社会的事実の把握」とし、社会学的アプローチでの研究を進める村上（2009）は、「平和教育の社会学的研究は、客観的な実態把握と因果的説明をめざす社会学的アプローチに立ってはいいるが、研究成果を平和社会の形成に役立てようとする意図を有する点において、平和学的アプローチが有する価値志向に近いといえよう⁹⁾。」とも述べている。村上は平和教育を客観的・実証的に解明したいがため、価値自由、文化的相対主義の視座から「価値」よりも「事実把握」に重点を置いた研究アプローチに立っているわけだが、平和への貢献を意識するがゆえに平和学的アプローチが有する価値志向に近いことを村上自身は自覚している。

高部・奥本・笠井（2022）は、前節（2.1.）でも触れたように平和の概念を広く捉え、コンフリクト（紛争・対立・葛藤など）を中心軸にし、解決方法を探求する、もしくはコンフリクトと共に平和的に生きていく方法を模索するようなプログラムを提供する「平和学的アプローチ」から平和教育に取り組んでいる¹⁰⁾という位置づけになる。

本稿の第3章で提案する「ESDの視点を取り入れた平和教育」は、村上同様、原則、社会学的アプロ

一ちに依拠しながらも平和的価値を志向する平和学的アプローチと重複したアプローチになるが、平和的価値といわれる価値観の吟味・意義づけ自体は、ESD の視点を通して、「学び合い」の中で子どもたちが行なっていくことに特徴があると考えている。

なお、その際には、パウロ・フレイレの視点を援用する。フレイレの視点とは、一般的に「銀行型教育」と呼ばれる知識暗記型の教育を批判した点が挙げられるが、中原滯佳（2022）は、フレイレの平和教育への貢献として「社会変革と教育を結びつけたこと¹¹⁾」を挙げている。「教育は教育者と学習者の水平的な関係における対話をつうじて、課題を発見し、批判的に分析し、それを変革しようと社会に介入する、すなわち社会を創る主体となっていくプロセスである¹²⁾。」という点は、ESD の本質である「身近なところから行動を開始し、学びを実生活や社会の変容とつなげること¹³⁾」とも通底している。

なお、フレイレは、教育の中立性についても疑問を投げかけており、そのことについては第 3 章で改めて取り上げることとする。

上記のような研究動向を受け、本研究においては、平和の概念として広義での平和の捉え方と佐貫（2010）の現状把握と能動的な働きかけを援用し、「誰もが能力を全面開花できる持続可能な社会に向けて、能動的に働きかけている状態」を平和と定義する。また、そのような社会を創っていく人を育てる教育を平和教育と位置付けることとする。

2. 3. 平和教育の問題点

次に、平和教育が抱える問題点について、竹内と池野範男の見解から明らかにする。

竹内（2011）は、戦前から現在までの平和教育の歴史的展開について分析していくなかで、「4 つの乖離」が起きていることを問題提起している¹⁴⁾。

- (1) 過去の戦争と今日の戦争の乖離
- (2) 遠くの暴力（戦争・飢餓・抑圧）と身近な暴力の乖離
- (3) 平和創造の理念（平和憲法）と現実の乖離
- (4) これまでの平和教育と新しい平和教育の乖離

このなかの 2 つ目の乖離に関して、竹内は「当事者性の欠落」に触れており、これまでの日本の平和教育においては、日本の当事者性の見えない戦争が十分に引き上げられてこなかったことを問題視している。また、3 つ目の乖離では、平和憲法の理念と暴力が吹き荒れる現実との乖離について、「理念（理想）と現実が食い違ったときに、なぜ理念（理想）を現実に合わせてべきだという発想になるのか」と問いかけ、論理的には「理念（理想）に合わせて現実を変革すべきである」という主張も成り立つことを示し、この乖離が起きている要因として、両者を結び付ける回路が見いだせない点を指摘している。

池野（2009）は、平和教育を民主主義教育の一環として捉えており、平和教育を「平和を築く民主的主権者を育てる教育¹⁵⁾」と定義づけしたうえで、開かれた民主主義教育の観点から、平和教育¹⁶⁾の問題点を 3 つ示している¹⁷⁾。

- (1) 心情、情緒に依存した平和教育がなされてきた。
- (2) 都合のよい事実や認識、また生き方だけを取り上げ、特定の認識、価値観、生き方だけに囚われ、他を排除するものであった。
- (3) 平和教育といいながら、中心は戦争学習、戦争教育になっている。平和が戦争の裏返しとして受け取られており、直接的暴力と結びつけ、狭く捉えられている。

池野はこれらの問題点を乗り越えるためには、「特定の事実、認識、価値観、生き方だけを目指す平和教育ではなく、子どもや社会が選択でき、新たなものを作り出すことができる可能性のある平和教育を目指すべき」とし、平和教育が同一の目標に向かうのではなく、教科、教科外、社会教育、教育全体など各レベルがそれぞれの役割を果たし、連携することが重要であると指摘している。

両氏の指摘からは、次の知見が導き出せる。

それは、平和教育が「誰のために行われているか」という視点で捉え直したとき、「平和な社会のため」というよりもまずは、「社会を形成、創造していく存在としての学習者」を大切にすることである。要は、平和教育の問題として「自分事化できるような学びになっているか」という点から、自身が実践してきた平和教育を見返す必要性を教師に訴えかけている。自明のことであるが、教育は学習者の学びを促すためのものである。価値観の押し付けではなく、学習者が心豊かに選択・判断・行動化ができるよう、多様な学びの場や「ひととの出会い」をコーディネートすることが教師には求められている。

上記の問題点を把握したうえで、次章では ESD の視点と平和教育の接続について検討し、どのような形で有効的に働くかを明らかにする。

注

- 1) 安齋育郎 (2020), 「手を繋ぐ国際平和博物館—その役割—」, 『人権と部落問題』, 第 938 号, 部落問題研究所, p. 6.
- 2) Galtung, Johan (1969), “Violence, Peace, and Peace Research.” *Journal of peace research*, Vol. 6, No. 3, p. 167-191.
- 3) 高部優子 (2022), 「平和想像力を培う「積極的平和教育」—平和教育プロジェクト委員会の実践から」, 『平和創造のための新たな平和教育 平和学アプローチによる理論と実践』高部優子・奥本京子・笠井綾 編, 法律文化社, p. 11-12.
- 4) 前掲書 3), p. 12.
- 5) 前掲書 3), p. 12.
- 6) 佐貫浩 (2010), 『平和的生存権のための教育—暴力と戦争の空間から平和の空間へ—』, 教育史料出版会, p. 15.
- 7) 竹内久顕 (2011), 「平和教育学の構築へ向けて」, 『平和教育を問い直す 次世代への批判的継承』竹内久顕 編, 法律文化社, p. 228.
- 8) 前掲書 7), p. 229.
- 9) 村上登司文 (2009), 『戦後日本の平和教育の社会学的研究』, 学術出版会, p. 17.
- 10) 高部優子・奥本京子・笠井綾 (2022), 「新たな平和教育の理論と実践」, 『平和創造のための新たな平和教育 平和学アプローチによる理論と実践』高部優子・奥本京子・笠井綾 編, 法律文化社, p. 3-5.

同書における「平和学的アプローチ」は、パウロ・フレイレの思想や、ベティ・リアドンの「包括的平和教育」が、理論の支えとなっている。

- 11) 中原滯佳 (2022), 「社会変革のための平和教育へーパウロ・フレイレの視点」, 『平和創造のための新たな平和教育 平和学アプローチによる理論と実践』 高部優子・奥本京子・笠井綾 編, 法律文化社, p. 60.
- 12) 前掲書 11), p. 66-67.
- 13) 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 (2020), 『持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引 (令和 3 年 5 月改訂)』, 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会, p. 2.
- 14) 竹内久顕 (2011), 「平和教育の危機「4 つの乖離」」, 『平和教育を問い直す 次世代への批判的継承』 竹内久顕 編, 法律文化社, p. 7-16.
- 15) 池野は平和教育の定義を、日本教育方法学会編 (2004), 『現代教育方法事典』, 図書文化, p. 193. から引用している。
- 16) 池野は、小原友行が大きく 3 つのタイプ学習に分類した「告発型」「共感型」「価値注入型」の平和教育を参考にして
いる。
- 17) 池野範男 (2009), 「学校における平和教育の課題と展望ー原爆教材を事例としてー」, 『IPSHU 研究報告シリーズ』第
42 号, p. 400-412.

3. ESDの視点と「ひとを通した学び」

3. 1. ESDの視点

近年、テレビコマーシャルなどをはじめとする様々なメディアを通じて 17 のロゴマークが示され、「SDGs (Sustainable Development Goals), 持続可能な開発目標」を意識する場面が増えている。

文部科学省の ESD に関するホームページには、SDGs と ESD の関係が次のように示されている¹⁾。

2015 年の国連サミットにおいては、先進国を含む国際社会全体の目標として、「持続可能な開発目標 (SDGs : Sustainable Development Goals) が採択されましたが、SDGs は、「誰一人取り残さない」社会の実現を目指して、2030 年を期限とする包括的な 17 の目標及び 169 のターゲットにより構成されています。ESD は、このうち、目標 4「すべての人に包括的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯教育の機会を促進する」のターゲット 4.7²⁾に位置づけられました。

一方で、ESD は、ターゲットの 1 つとして位置づけられているだけでなく、SDGs の 17 全ての目標の実現に寄与するものであることが第 74 回国連総会において確認されています。持続可能な社会の創り手を育成する ESD は、持続可能な開発目標を達成するために不可欠である質の高い教育の実現に貢献するものとされています。

(下線は、筆者が引いたもの)

奈良教育大学 ESD 書籍編集委員会 編 (2021) の中で、辻野亮は「SDGs は目標として、ESD は手段として、両者は持続可能な社会をつくる過程で欠くことが出来ない関係³⁾」と整理している。また、同書の中で中澤静男は「SDGs が持続可能な社会づくりに必要な目標をすべて網羅しているのではないこと、達成したあとはそれを維持する必要もあることを考えると、ESD は SDGs を超えるものである⁴⁾」と、両者の関係性を、より具体的に示している。また中澤は、SDGs に足りないものとして、2000 年の国連ミレニアム・サミットで採択された国連ミレニアム宣言には記載があった「核兵器に関する記述」がなくなっていることも指摘⁵⁾しており、手段としての教育が果たす役割や責任の重さを強調している。

次に、「持続可能な開発のための教育」と訳される ESD について、改めて概念整理をする。

日本では 2006 年の「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議において「我が国における『国連 ESD の 10 年』実施計画 (ESD 実施計画)」が策定された⁶⁾。その実施計画では、持続可能な開発を「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代のニーズを満たすような社会づくり」と定義づけた上で、教育を含めた取組の必要性が求められている。取組においては、「世代間の公平」「地域間の公平」「男女間の平等」「社会的寛容」「貧困削減」「環境の保全と回復」「天然資源の保全」「公正で平和な社会」などが持続可能性の基礎となっており、環境の保全、経済の開発、文化を含めた広い意味での社会の発展を調和の下に進めていくことが、持続可能な開発としている。

そして、この「持続可能な開発」のための教育として、ESD を「私たち一人ひとりが、世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていることを認識し、行動を変革することが必要であり、そのための教育」と定義付けた。あわせて、ESD の目標は、「すべての人が質の高い教育の恩恵を享受し、また、持続可能な開発のために求められる原則、価値観及び行動が、あらゆる教育や学びの場に取り込まれ、環境、経済、社会の面において持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらすこと」とし、その行動の変革の結果、持続可能な社会への変革が実現するとした。

ESD の特徴としては、様々な分野をつなげて総合的に扱っていくことが必要とされている。環境教育、

開発教育、国際理解、平和、人権教育、消費者教育、キャリア教育、食育など、様々な課題の取り組みをベースにしつつ、個別の分野にとどまらず、環境、経済、社会の各側面から学際的かつ総合的に扱うことが重要とされている。

本研究においては、「ESD の視点」という言葉をこれまでも使用してきたが、この言葉についても、先行研究を援用して、定義付けを行う。

国立教育政策研究所（2012）の『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究〔最終報告書〕』では、【持続可能な社会づくりの構成概念（6 つの例）】と【ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度（7 つの例）】が示され、ESD の学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組みが提案されている（図 2）⁷⁾。

【持続可能な社会づくりの構成概念】とは、「持続可能な社会づくり」を捉えるための要素のことで、ESD 実施計画でも触れた「世代間の公平」「地域間の公平」「男女間の平等」「社会的寛容」「貧困削減」「環境の保全と回復」「天然資源の保全」「公正で平和な社会」といった持続可能性の基礎を、「持続可能な社会づくり」を捉える要素として分類したものである。

他方、【ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度】は、持続可能な社会づくりに関わる課題を解決するための能力・態度の例を示したものである。

なお、ここで示された 6 つの構成概念や 7 つの能力・態度は、すべてを網羅しているわけではなく、国立教育政策研究所（2012）も例示であることを付記している。

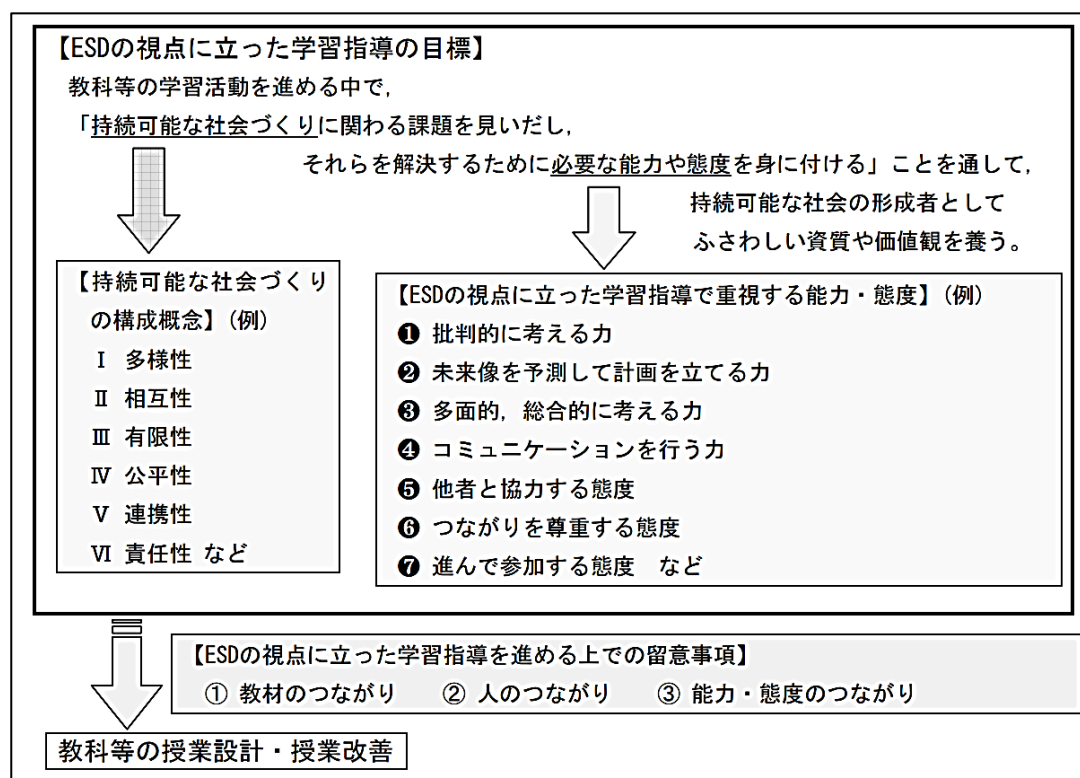


図 2 ESD の学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組み

（出典：国立教育政策研究所（2012）p. 4. 図 1）

【持続可能な社会づくりの構成概念】について、国立教育政策研究所（2012）では、例示した 6 つの構成概念の関係性を次のように整理している（表 2）⁸⁾。

表 2 「持続可能な社会づくり」の構成概念の関係

上位概念 \ 視点	①多種多様な要素からなる視点	②互いに作用し合う視点	③ある方向へ変化している視点
[1] 人を取り巻く環境（自然・文化・社会・経済など）に関する概念	「Ⅰ 多様性」 いろいろある ⇕	「Ⅱ 相互性」 関わりあっている ⇕	「Ⅲ 有限性」 限りがある ⇕
[2] 人（集団・地域・社会・国など）の意思や行動に関する概念	「Ⅳ 公平性」 一人一人大切に	「Ⅴ 連携性」 力を合わせて	「Ⅵ 責任性」 責任を持って

（国立教育政策研究所（2012）p.5 表 2 に、筆者が矢印など一部加筆して作成）

筆者が（表 2）から着目した点は、多様性・相互性・有限性が主に実態を見る時の視点であるのに対し、公平性・連携性・責任性は「意思や行動に関する概念」とされ、持続可能な社会を形成していくための価値観と行動の変容に通じる、人間らしい感情の要素が含まれているという特徴である。また、ⅠとⅣ、ⅡとⅤ、ⅢとⅥの関係性を意識して問うことで、持続可能な社会とはどのような社会かを捉え直す視点にもなり、ESD 特有の視点と言える。

そして、【ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度】は、持続可能な社会づくりに関わる課題を解決するための能力・態度、換言すれば、持続可能性に対する問い直しの視点である。

奈良教育大学 ESD 書籍編集委員会（2021）の中で、中澤は ESD の特徴を「多様性」「地域性」「時間×空間」の 3 つの視点⁹⁾から捉えており、ESD を通した学びで活用する能力や態度との関係性について、対応させたものが（表 3）である。

表 3 ESD の特徴と、ESD を通した学びで活用する能力や態度との関係性

	ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度 中澤が捉える ESD の特徴	①批判的に考える力	②未来像を予測して計画を立てる力	③多面的、総合的に考える力	④コミュニケーションを行う力	⑤他者と協力する態度	⑥つながりを尊重する態度	⑦進んで参加する態度
1	多様性 … 多様な人を巻き込んだプラットフォームの形成の重視			●	●	●	●	●
2	地域性 … 地域に足を運んで人と出会ったり、体験したりして、五感を通した学び		●	●	●	●	●	●
3	時間×空間 … 長期的思考力を働かせたうえでの行動化	●	●	●			●	

（筆者作成 ●は筆者が判断してつけたもの）

上記のことから、ESD の視点を、「持続可能な社会づくりにアプローチする尺度」と位置付ける。そして、尺度については国立教育政策研究所（2012）で示された 6 つの【持続可能な社会づくりの構成概念（例）】を用い、課題解決のためには 7 つの【ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度（例）】を用いることとする。

本研究においては、平和の定義を「誰もが能力を全面開花できる持続可能な社会に向けて、能動的に働きかけている状態」と設定したことから、次節では ESD の視点を取り入れることによって、平和教育の問題解決が図れるかを明らかにする。

3. 2. 平和教育の問題点を乗り越えるための ESD の視点

前章（2.3. 平和教育の問題点）では、竹内・池野の見解から平和教育が抱える問題点について見てきたが、本節では、次の 3 点の問題点について、ESD の視点と接続させることによって乗り越えることができるかを探ることとする。

- (1) 「理念と現実の乖離」という問題点に対して
- (2) 「特定の価値観の押し付け」という問題点に対して
- (3) 「当事者性の欠落」という問題点に対して

3. 2. 1. 「理念と現実の乖離」という問題点に対して

「現在、なぜこれほどまで持続可能な社会づくりが求められているのか。」という問いについて考えるとき、この問いに対する解は、裏を返せばすぐにわかる。それは、「このままだと持続不可能な未来が待っているから。」という答えである。この答えと通じる危機感を平和教育で訴えているのが、佐貫である。佐貫（2010）は、「戦争と暴力と平和の課題に直面していることを、いま生きている現実から読み取る時、子どもたちははじめて平和の価値を切実に求め、平和の主体として生きる方法と力を求めるだろう。そしてその時、平和の学習は、生きる力を獲得する学びとして、切実かつ熱を帯びたものとなる。現在を戦争と平和の岐路の時代として認識することなくして、また子どもが日々の生活の場で平和に生きることがこれほどまでに困難になっている自体を直視することなくして、子どもを平和の主体へと意識化させることはできない。」と述べ、その原因は教師にあるとしている。「教師自身が戦争・暴力と平和の分岐に生きている自覚と姿勢をもたないかぎり、平和教育は、過去の事実の伝達か、道徳的な教え込みに終わるだろう。」と警鐘を発している¹⁰⁾。現在の状況を「誰もが能力を全面開花できる持続可能な社会かどうか」という点で問い直す時、子どもたちだけでなく教師も共に、平和へ向けて、「能動的に働きかける」第一歩を踏み出す必要がある。

そのためには、現在の社会が「持続可能な社会なのかどうか」をチェックする術が必要である。例えば、「公平性」という尺度で社会の制度を批判的に見つめ直した時、これまでとは異なる見え方ができるはずである。池野・渡部・竹中（2004）による「批判的制度学習としての公民学習」は、ESD という文言は使用していないものの、3 段階の手順¹¹⁾を踏んで制度の批判的検討を通して、民主主義社会観を形成させる学習となっている。この授業が優れている点は、「民主主義社会とは何か」を子どもたちに考えさせたうえで、小選挙区制や比例代表制という選挙制度それぞれには、内在する理念が民主主義観

としてあること¹²⁾、そして、制度が社会を規定し、社会を作ることという理解を通して、望ましい選挙制度と社会のあり方を批判的に考えさせている点である。池野は社会科の教科目標を「社会形成力」と定義づけており、「能動的に働きかける」点において、本研究で設定した平和への教育と位置付けることができる。

第4章で提案する、公民的分野「境界とアイデンティティ」の授業開発は、「国境は何のためにあるのか？」という発問からスタートしていく。制度は誰のためのものか、制度によって個人が影響を受けることに対してあなたはどうか、何ができるかを問う授業構成となっている。

このようなことから、決して理念を現実に合わせてという教育ではなく、理念（持続可能な社会のあり方）についてしっかり問い直し、そのうえで、現実に対して能動的に働きかけることによって平和教育は筋が通ったものとなる。

3. 2. 2. 「特定の価値観の押し付け」という問題点に対して

ESD の視点を取り入れることが平和教育の問題点を乗り越えることにつながる最大の効果は、この「特定の価値観の押し付け」の問題点に対するものであろう。それは次の2点で説明することができる。

1つは、価値観の形成過程に関する点である。

ESD はこれまで見てきたように、「持続可能な社会の実現のために、価値観と行動の変革を促す教育」であり、中澤（2021）はユネスコの「国連持続可能な開発のための教育の10年 2005-2014 国際実施計画案」をもとに、ESD が求めなくてはならない価値観の基礎を挙げている¹³⁾。それは「世代内の公正」

「世代間の公正」「自然環境や生態系の保全の尊重」「人権・文化の尊重」の4点である。中澤はこの4点については、人間が自然環境と調和し、争いを避けながら生きていく上で必要となる価値観とし、さらに、5点目として「幸福感に敏感になり、それを大切にする」を独自に提案している。これは、中澤自身が「持続可能な社会」について考えをめぐらせ導き出した、大切にしたい価値観である。つまり、育てたい価値観の押し付けではなく、学びの結果、獲得した価値観でなければならないということである。筆者は、前節で「ESD の視点」を「持続可能な社会づくりにアプローチする尺度」と位置付けた。また、尺度については国立教育政策研究所（2012）で示された6つの【持続可能な社会づくりの構成概念（例）】を用い、課題解決のための能力・態度として7つの【ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度（例）】を用いることとした。決して「ESD の価値観を取り入れて、平和教育の問題点を乗り越える」とは述べていない。もし、「育てたい価値観」に向けて恣意的に導くような教育ならば、それは、これまで平和教育の問題点として指摘されてきた、教師の価値観の押し付けと差異はない。

繰り返しになるが、大切なことは社会を見る目として、【持続可能な社会づくりの構成概念（例）】をESD の尺度として用い、生徒の既成概念を揺さぶるプロセスが重要なのである。その上で、生徒自身が選択・判断・行動化していくことに平和への教育の意義がある。このようなことから、教師はESD の視点を取り入れた平和教育を実施する際には、答えありきではなく、教師自身も生徒と共に学ぶ謙虚な姿勢で、開かれた教育を実践すべきである。このことは、前章でも触れたフレイレが否定した教育の中立性の話にも及ぶ。中原（2022）は、社会問題を扱う授業を行う際には、「教育者は自分とは異なる立場や主張を尊重し、反対意見にも開かれ、誠実に対話を行うことが求められる。」と述べ、政治問題自体を避けるのではなく、ファシリテーターであっても、教室内における権力を教育者が握っていることを自覚したうえで、開かれた教育を心掛けることを指摘している¹⁴⁾。また、集団においては、同調圧力が

働きやすく、異論を唱えることが難しい状況が生まれることも予測される。そして、池野（2009）も指摘しているように、平和への「動員」を教育の中で行うことは、戦前の教育と同様、また、イデオロギーにもとづく思想教育と同様な危険をはらむことを教師自身が常に自己省察する必要がある¹⁵⁾。教師が留意すべきは、教師の権力性への自覚のみならず、すべてに開かれた対話が許される空間づくりを子どもたちに保障する必要があることも付記しておく。平和教育が「排除」を生み出す教育になっては本末転倒である。

「特定の価値観の押し付け」という問題点に対応するための2つ目の方策としては、「複数の視点からの学び」を提示する。ESDの尺度である「多様性」の点からも、自分と異なる立場からの視点は、他者まで思いをめぐらすことで葛藤を呼び起こし、価値観を揺さぶることに有効である。ESDの視点を取り入れた平和教育においては、善悪などを色分けすることがすべての答えではない。「灰色の領域¹⁶⁾」の中で生きているという、単純化できない現実があることにも目を向け、耳を傾け、そこで、子どもたちが、どう感じ、変容していくかを、教師が共に寄り添いながら学ぶ空間を創りだしていけばよいと考える。

3. 2. 3. 「当事者性の欠落」という問題点に対して

「当事者性の欠落」という問題点に対しては、平和の概念を広く捉えることによって平和教育の守備範囲が拡大したことで、教材として取り上げられる機会も増えている。SDGsが「誰も取り残さない」という理念のもと、先進国を含むすべての国が目標に向けて取り組んでいることからわかるように、地球規模で捉えていくことが求められている。しかし、現実的には空間的・時間的に遠い問題に対しては「他人事」として捉えられやすいのも確かである。筆者は、このことについて、無関心ではなく無知な状態ととらえ、これまで光が当たっていなかった問題を扱うことを提案する。ただし、そのまま「遠い問題」として扱うと、それは「他人事」の状態から変化することはないだろう。そこで、身近な事象と世界をつなげることで、関心と呼び起こすこととする。先行実践としては、河原和之（1991）「一杯の「天プラソバ」から世界をみると」¹⁷⁾のように、身近な食材から生徒にアプローチすることで国際連帯の必要性を感じさせ、当事者性を身に付けさせていく事例がある。第4章の「境界とアイデンティティ」についても、サハリンは授業実施前だと身近には感じられないが、「樺太と千島列島が地図帳で白色なのはなぜか？」と問いかけることで、一気に身近に感じるだろう。

その上で、「ひと」という具体を通すことで、より一層、当事者性を伴って学びに向かうことが可能となる。身近なところから取り組む「Think globally, act locally」の視点も、ESDの視点を取り入れた平和教育の一環ととらえ、無知による無関心のままで放置せず、子どもたちの学びの地図を地球規模まで広げていく必要がある。

3. 3. 「ひとを通した学び」の意義

ここまで、ESDの視点を取り入れた平和教育について述べてきたが、本節では他者を介した学びを通して、他人事をどのように自分事化につなげていくのか、明らかにする。

筆者が勤務する奈良教育大学附属中学校（以後、本校）では、学校の所在地である奈良の地域フィールドワークや沖縄修学旅行の際、「ひとを通した学び」を軸としたESD地域学習を進めてきた。それは、「異質な価値観との出会いを通して、そこから学び取られた価値観を自らの生活実践に具現化していく

とともに、地域社会や自然環境に働きかけることによって、持続可能な社会づくりにつなげることができる」という、教育的意義を見出してきたからである。

本節では、これまでの本校の教育実践¹⁸⁾及び、他の先行実践を紐解き、「ひとを通した学び」から得た成果と課題を整理することによって、今後のESDを取り入れた平和教育につなげていくこととする。

まずは成果について3点述べる。

1つは、問いづくりと対話によって、生徒が変容を引き起こしたことである。

一般的に「問いを立てる」という行為は、「何かを知りたいから問いを考える」という問いの立て方のことを頭に浮かべるだろうが、ESD 地域学習における問いづくりの特徴は、「ひと（場所・自然も含むその地域の文化）との出会い」を通して、自分自身の生き方へ関心を喚起させることにある。出会いそのものを学びと位置付け、「問い」を生み出す行為によって能動的な働きかけを引き出し、ひととの出会いにおける対話の場面やその後の振り返りの場面において、生徒が価値付けしていくことで、自分事化を図っていくのである。例を挙げれば、戦後、那覇市長を務め、沖縄本土復帰のために民衆を代表して声を上げ続けた瀬長亀次郎氏の次女、内村千尋氏を訪ねたグループでは、事前に考えた質問として「なぜ、沖縄の人々はいつまでも声を上げ続けるのですか？」という問いを準備していたが、掘り下げて聞いてみると「なぜ、声は届かないのに訴え続けるのですか。自分だったら諦めてしまう。なぜ、諦めないかがわからない。」という声が返ってきた。内村氏からは「諦める／諦めないより前に、まずは知ることから始めてほしい。沖縄でこんなことが起こっているということを知ってもらうきっかけを作っていきたい。」という返答をいただけたそうである。このことから、沖縄のことを地元の人々で決めることができない、決定権を奪われているという不条理が浮かび上がってくる。ESDの尺度を用いるならば、「公平性」が脅かされていることを気付くことができ、「葛藤」「もやもや感」を自分事として受け止めることにつながった。奈良に帰ってからも沖縄での学びを継続し、卒業研究としてまとめる生徒や、新聞へ投稿をする生徒もいて、生徒の価値観と行動の変容を引き出すことにつながったといえる。

2つは、教師も生徒と共に学ぶことを体感できたことである。

従来の沖縄修学旅行では、事前学習として見学地について詳しく調べさせることなどが多かったが、「ひとを通しての学び」の場合は、その人を取り巻く社会状況や時代背景について知ることを事前学習で行うことになり、戦前は、どのような日常生活だったのかなど、子どもたちが疑問に思ったことを、教師も寄り添う形でファシリテーター的な立ち位置で関わっていき、教え込みではない学びを実現することができた。また、当日、沖縄戦体験者の話を聴くことによって揺さぶりをかけられたり、実際に現地を訪れることで五感を通してギャップを感じとることができた。明確な答えを探すことが目的ではない学びかたに教師は戸惑いながらも、新しい学びかたへの挑戦の機会ともなった。

3つは、複数の視点からの学びを提供できたことである。

出会うひとについては、沖縄戦体験者だけでなく、戦後沖縄でさまざまな活動をされている方など、多様なひととの出会いを設定した。生徒にとってはグループに分かれて、各グループで1名の方と会うため、複数のひとの話を聴けたわけではないが、学習の最後には異なるグループの生徒どうしで学びをシェアする時間帯を取ったことによって、複数の視点からの学びを共有することができた。なお、「出会うひと」の人選については、どの方も共通して「平和を願い、そのことに対して行動を起こされている方々」とし、理念と現実の乖離を埋める努力をされている方とした。

一方、課題についても2点のことに触れておく。

1 つは、現地のひととのつながりについての懸案である。

本校の場合、沖縄修学旅行においては、琉球大学の北上田源准教授とのつながりがあり¹⁹⁾、多大なるサポートをいただけた結果、「ひととの出会い」を実現できたが、つながりがない場合のチャンネルについては、今後、公的機関や現地の大学生、NPO 法人など、学校外の機関とも連携を図るなど、環境を整備していく必要がある。なお、外部人材と協力して平和学習を実施する際には、桑原敏典（2011）が指摘する通り、ESD を取り入れた平和教育が大事にしている点を、大人どうしで事前に確認・調整し合っておくことが必要なことも付記しておく²⁰⁾。

課題の 2 つ目としては、戦争体験者の話を直接うかがうことが厳しくなっていることが挙げられる。

蘭（2021）によると、沖縄のひめゆり平和祈念資料館では「生存者による戦争体験の〈語り〉から、戦争を想起させる〈場〉へと推移して」おり、体験者である「証言員」から戦後生まれの非体験者である「説明員」にバトンが受け渡され、非体験者の手による戦争体験を伝えるための取り組みが行なわれていることが紹介されている²¹⁾。同館の説明員である仲田晃子（2021）は、従来の証言員による「戦争体験講話」と説明員による「平和講話」の異なる点として、「沖縄戦で何があったのかを細かく伝えることよりも、体験者の気持ちに焦点が当たっていること」を挙げている。これまで「語れなかったのはなぜか、何がつらかったのか、なぜ語ろうと思ったのか、なぜ伝えているのか、といった気持ちとその変化を取り上げ」ることによって、仲田は「戦争が歴史の事柄になっている中高生に、戦争を、具体的な人の経験として知る機会を持ってほしいと思うから」とも述べている²²⁾。この事例は平和博物館だけでなく、学校現場における教育活動においても転用できる考えである。筆者としては、「何を教えるか」も大切であるが、平和教育においては「そこから学習者が何を学び取るか」が肝要であると考え、〈ポスト戦争体験の時代〉における「ひとを通しての学び」の可能性をこれからも探っていくこととする。

新しい試みとしては、佐竹ほか（2022）のオンライン水俣ツアーによる「ひとを通しての学び」の実践もある。コロナ禍で現地に赴くことが叶わなかったが、一方的に受け身として「公害について学ぶ」のではなく、複数の異なる立場の方からお話をうかがうことで、新たな問いが生まれ、その問いをぶつけながらも、途中からは自分のことに重ねて話し出す生徒もいた。今後は、新潟水俣病や他の公害発生地域と比較する²³⁾など背景や構造を知ることによって、水俣が抱えてきた病気の面だけでない認定制度の苦しみなどにも触れ、知ったことに伴う「責任」も感じるだろう。

患者の声を聴く相談活動をされている水俣病センター相思社職員永野三智（2018）の生き方からは、「個」と「社会」の関わりについても考えさせられる。加害側と被害側が共存する水俣。「白黒つけてしまえたら楽だと思ひ、もやもやとした状態は気持ちのよいものではない。昨日も今日も揺れている。だけど、まずは私の中の混乱や揺らぎを認め、それも含めて例えば彼に、例えば考証館にやってくる人に伝えてみようと思う。そうやって共に揺らぎ考えることはできないか²⁴⁾。」ここで永野の発する「共に揺らぐ」という言葉は、相手に寄り添うことだともいえる。「水俣病は過去の出来事ではなく、現在進行形である。」この現実、共に寄り添えるような「ひと」「場所」はどれだけ存在するだろうか。ESD は「価値観と行動の変革を促す教育」と再三言っているが、「寄り添う」ことの意味を、もっと考えていきたい。そのために、患者の声を聴く相談活動をどのような気持ちでされているのかを、対話を通して深めていきたい。そのような学びの連続性を生み出すのが「ひととの出会い」なのではないかと考える。

注

- 1) 文部科学省,「持続可能な開発のための教育 (ESD: Education for Sustainable Development)」,
<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>, 2023 年 1 月 18 日最終閲覧。
- 2) ターゲット 4.7 では「2030 年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和の文化及び非暴力の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。」ことが定められている。
- 3) 奈良教育大学 ESD 書籍編集委員会 編 (2021),『学校教育における SDGs・ESD の理論と実践』, 協同出版, p. 7.
- 4) 前掲書 3), p. 39.
- 5) 前掲書 3), p. 3 p. 22.
MDGs (Millennium Development Goals, ミレニアム開発目標) は途上国が対象で、策定プロセスにおいては一部の専門家が案を作成したのに対し、SDGs は先進国を含むすべての国が対象で、策定プロセスにおいては多くのステークホルダーのコンサルテーションプロセスを経て案を作成したという違いがある。
- 6) 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議 (2011),『我が国における「国連 ESD の 10 年」実施計画 (ESD 実施計画)』内閣官房, 平成 18 年 3 月 30 日決定 平成 23 年 6 月 3 日改訂, p. 3-10.
<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf>, 2023 年 1 月 18 日最終閲覧。
- 7) 角屋重樹 他 (2012),『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究 [最終報告書]』国立教育政策研究所, p. 3-11.
- 8) 前掲書 3), p. 51-52. において、中澤(2021)は、持続可能な社会づくりの構成概念を平易に書き改めている。
 - ・主に社会環境や自然環境を見るときの視点 (実態概念)
 - 多様性 …多様であるのがよい。画一的であったり、多様性が乏しくなっていたりするのは課題である。
 - 相互性・循環性 …その事物は孤立してあるのではなく、色々な事物と関わり合っているはずである。関わりが多かったり、循環したりしているのはよい。孤立はよくない。
 - 有限性 …すべての物は有限である。物を長く大切に使う文化があるのがよい。使い捨てや大量生産・大量消費・大量廃棄が当たり前になってはいけない。
 - ・主に人の意思や行動を評価するときの視点 (規範概念)
 - 公平性 …世代内と世代間の公平が考えられているのはよい。不公平は問題である。
 - 連携性 …多様な他者を受け入れようとしているのはよい。分断したり、排除したりする姿勢は問題である。
 - 責任性 …リーダーシップを発揮したり、協調性を発揮したりして最後まで取り組む。無責任な言いっぱなし、やりっぱなしは問題である。
- 9) 前掲書 3), p. 39-40.
- 10) 佐貫浩 (2010),『平和的生存権のための教育ー暴力と戦争の空間から平和の空間へー』, 教育史料出版会, p. 11-12.
- 11) 池野範男・渡部竜也・竹中伸夫 (2004),「『国家・社会の形成者』を育成する中学校社会科授業の開発ー公民単元「選挙制度から民主主義社会のあり方を考える」ー」,『社会科教育研究』第 91 号, 日本社会科教育学会, p. 5.
選挙制度と社会との関係について、3 段階の分析枠組み (段階 1: 制度そのものの理解、段階 2: 制度の背景にある民主主義社会観を含んだ理解、段階 3: 制度が生み出す社会の実態を含んだ理解) で学習する。
- 12) 前掲書 11), p. 4.
比例代表制の支持者が持つ民主主義社会観としては、「意見少数派が圧殺されることなく、意見多数派と対等に議論

できるような社会」を仮説として設定し、小選挙区の支持者が持つ民主主義観としては、「民衆が平和的な手法で現政権を打倒できる社会」を仮説として設定した。最終的には、1つの答えに集約することを期待しているのではなく、現行の制度に対し批判的に判断できることをねらった終結となっている。

13) 前掲書 3), p. 42-44.

中澤は、世界一貧乏な大統領として有名な元ウルグアイ大統領のホセ・ムヒカ氏のスピーチを例示して、5つ目の価値観「幸福感に敏感になり、それを大切にする」をESDで育てたい価値観としている。

14) 中原澤佳 (2022), 「社会変革のための平和教育へーパウロ・フレイレの視点」, 『平和創造のための新たな平和教育 平和学アプローチによる理論と実践』 高部優子・奥本京子・笠井綾 編, 法律文化社, p. 62-64.

15) 池野範男 (2009), 「学校における平和教育の課題と展望ー原爆教材を事例としてー」, 『IPSHU 研究報告シリーズ』, 第42号, p. 410.

16) プリーモ・レーヴィ 著, 竹山博英 訳, 『溺れるものと救われるもの』, 朝日文庫.

アウシュヴィッツ強制収容所に拘留されたレーヴィは同書のなかで、犠牲者と迫害者は単純化して二分できるものではなく、客観的に善悪を判断できない「灰色の領域」に留まり、罪の意識と戦い続けた。

17) 河原和之 (1990), 「一杯の「天プラソバ」から世界をみると」, 『世界の平和をめざして』 平和教育実践選書 1, 石渡延男 編, 桐書房, p. 19-29.

1980年代に中学校公民的分野で授業実践された日本の農業問題、貿易摩擦、南北問題が掲載されている。

18) 吉田寛・竹村景生・北上田源・佐竹靖ほか (2019), 「「ひとに出会う」を通して学ぶ ESD の価値実現の教育実践の構想ーESD の価値観の根っこに迫る「総合的な学習の時間」の具体化に向けてー」, 『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』 第5号, 奈良教育大学, p. 295-301.

19) 前掲書, p. 299.

北上田源准教授からは、「ひとに出会う意味 (①戦争/歴史認識をより具体的で確かなものに ②「既知」を「未知」に ③「生き方」を考えるきっかけに)」を示唆いただき、「ひとに出会う学び」の土台となっている。

20) 桑原敏典 (2011), 「持続可能な社会の形成を目指した社会科教材開発の原理と方法」, 『社会科教育研究』 第113号, 日本社会科教育学会, p. 76. において、桑原は「子ども一人一人の異なる考えを引き出し、個々の判断や態度を尊重したいという教師の思いと、持続可能な社会を形成するために必要な判断や態度ができる市民に子どもたちを育てたいという外部人材の思いが対立するのである。この時、外部人材には、自分たちの思いがなぜ学校に通じないのかというもどかしさが生じる。」と指摘している。

21) 蘭信三 (2021), 「課題としての〈ポスト戦争体験の時代〉」, 『なぜ戦争体験を継承するのか ポスト体験時代の歴史実践ー』 蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴 編, みずき書林, p. 9-10.

22) 仲田晃子 (2021), 「ともに働くという継承ーひめゆり平和祈念資料館」, 『なぜ戦争体験を継承するのか ポスト体験時代の歴史実践ー』 蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴 編, みずき書林, p. 325-337.

23) 渡辺伸一 (1998), 「水俣病発生地域における差別と抑圧の論理ー新潟水俣病を中心にー」, 『環境社会学研究4』, 環境社会学会, p. 204-218. では、新潟水俣病における被害者差別とその流域区分別要因が分析されている。このような流域区分別要因の分析を、不知火海沿岸の水俣病発生地域に当てはめた場合、どのような違いがあるのか、比較することで、地域ごとの構造の特徴や背景が鮮明になってくる。

24) 永野三智 (2018), 『みな、やっとの思いで坂をのぼる 水俣病患者相談のいま』, ころから. p. 116-117.

4. ESDの視点を取り入れた中学校平和教育の授業開発

公民的分野「境界とアイデンティティ」¹⁾

本章では、ESD の視点を通した中学校平和教育が実際にどのようなものか、中学校 3 年生公民的分野の授業開発として提示する。その際には、生徒が身近に感じられるように「ひと」を通して学ぶこととし、この時間では、国際協調が求められる国際社会において、制度として存在する「国境」「主権」が、住民にとってはどのような影響を与えているのかを、批判的に捉え直す。

その学びを経て、「誰もが能力を全面開花できる持続可能な社会」に向けて、私たち一人一人は国際社会に生きる一員として、どうしていけばよいかを、帰国者支援を行う NPO 団体の活動を通して、人道支援の必要性について考えさせる。

4. 1. 課題の設定

本単元「境界とアイデンティティ」で取り扱う内容は、中学校学習指導要領の社会科 公民的分野「(D) 私たちと国際社会の諸課題 (1) 世界平和と人類の福祉の増大」である。ここでは「世界平和の実現と人類の福祉の増大のためには、国際協調の観点から、国家間の相互の主権の尊重と協力、各国民の相互理解と協力」ということが触れられている²⁾。

また、中学校学習指導要領解説社会編には、関連する事項に関して、次のような説明がされている³⁾。

- ・ 国際政治は国際協調の観点に基づいて国家間の対立の克服が試みられている。
- ・ 固有の領土（領海、領空を含む。）をもち、対外的に独立を守る権利（主権）をもつ国家は、国際社会において、原則的に平等の地位を与えられており、全ての国家の主権が相互に尊重されなければならないことを理解できるようにすること。
- ・ 「誰一人取り残さない」との理念の下、自然観光や資源の有限性、貧困、イノベーションなどに関わる 17 のゴール（目標）・169 のターゲットからなる持続可能な目標（SDGs）を設定し、持続可能な開発のための取組を各国の国家主権を前提に進めている国際連合をはじめとする国際機構の役割が大切になってきている現状を理解できるようにするとともに、国際社会において、国家や国際機構以外の組織が活動していることを理解できるようにすることを意味している。
- ・ また、国家主権に関連して、基本的人権の保障が国境を越えた人類共通の課題であることの理解を基に、北朝鮮による日本人拉致問題などについて、対立と合意、協調などに着目して課題を的確に捉え、我が国がその解決に向けて、国際社会の明確な理解と支持を受けて努力していることを理解できるようにすることも必要である。

（下線は、筆者が引いたもの）

上記の文章からは、要約すると、次の点に留意すべきであると捉えることができる。

- (1) 国際政治は国際協調のもとに成立していること。
- (2) 国家間の対立を克服するために、国際社会において平等の地位が与えられ、国家の主権が相互に尊重されていること。
- (3) 国際社会においては、国際連合をはじめとする国際機構および、国家や国際機構以外の組織も活動していることを理解すること。
- (4) 国家主権に関連して、基本的人権の保障が国境を越えた人類共通の課題であることを理解すること。

このことから、本単元「境界とアイデンティティ」の授業においては、境界が移動したという政治的背景とともに、個人の基本的な人権について光を当て、国際秩序と個人の関係性について理解を深める授業を構想する。

本単元では、サハリン島における日本とロシア・ソ連との歴史を通して、境界移動（国境線の変化）に伴う人々の移動に着目する。サハリン島は日露両国による国民国家への再編の過程において、帰属が何度も変更されてきた。1905 年のポーツマス条約で日本がサハリン島の北緯 50 度以南を「樺太」として領有することになり、1907 年に日本政府の現地行政機関として樺太庁が開設され、1907 年時点で約 2 万人だった人口は、1940 年には約 40 万人まで増加した。この大部分は樺太の開発のために移民した日本人移住者によるものであり、ごく初期を除けば人口の 95%が日本人で占められていた⁴⁾。

また、日本人に次いで最も多かった移住者の集団は 1910 年に日本領となった朝鮮に本拠地を持つ朝鮮人で、1945 年 8 月時点の樺太の朝鮮人人口は約 2.4 万人と推計されている。1945 年 8 月 8 日のソ連による日本への宣戦布告、8 月 9 日の満州およびサハリンへの攻撃開始以降、樺太は 8 月 15 日の玉音放送で戦争は終わらず、8 月 23 日にソ連軍陸上部隊が豊原（ユジノサハリンスク）に進駐して組織的な戦争が終了するまで続いた。その間、多くの住民が北海道へ脱出したが、朝鮮人約 2.4 万人を含む約 30 万人の住民がサハリン島に足止めされた。その後、1946 年 12 月から 1949 年 7 月にかけて約 28 万人が樺太から日本へ引揚げたが、その後も「残留者」が発生した。それは、ポツダム宣言で朝鮮の日本からの独立が決まっていたために引揚げの対象に含まなかった約 2.4 万人の朝鮮人、そして、妻子などの形で朝鮮人の家族となっていたり、職場から引き揚げ許可を得られなかったり、えん罪・微罪を含め服役し引き揚げ終了後に釈放されるなどして引揚げの機会を逃した約 1,500 人の日本人である。その後、1956 年に日ソ共同宣言が発表されて日ソ国交正常化が実現し、未帰還シベリア抑留者の日本への送還だけでなく、サハリン残留日本人約 800 名の帰国も果たされた。なお、日ソ国交正常化後の帰国とそれ以前の引揚げの大きな違いは、日本人と世帯関係にあれば朝鮮人でも一緒に帰国できたということである。朝鮮人と家庭を築いたために引揚げを断念していた人々は残留日本人の 7～8 割を占め、そのほとんどが女性であったと推定され、集団帰国・個別帰国でその半数ほどが帰国することになった⁵⁾。

しかし、この段階でも帰国を希望する日本人でのすべてが帰国できたわけではなく、その理由として、日本の家族が朝鮮人家族に対する忌避感を示すなど、帰国を拒まれるケースも見られた⁶⁾。

その後、1988 年には国会で政府の担当者がその時点でのサハリンに残留している日本人は「自己意思残留者」である旨の発言が出るなど、政府として帰国を支援することに消極的な姿勢が見られたが、1989 年にソ連政府がサハリンの外国人立入禁止区域指定を解除したことで、元住民や一般日本人旅行者の入域が可能となり、帰国支援のための市民運動が始まっていった。そして、米ソの冷戦終結宣言後の 1990 年以降は残留日本人の一時帰国や永住帰国（1991 年～）が行なわれるようになった。

このように、境界移動に伴って翻弄された人々は「国籍の壁」にぶつかることが多かったといえる。戦後、日本人女性たちが混乱期を生き抜くために朝鮮人やロシア人と結婚したことで、その後、生まれてくる子どもたち、孫たちは複数の国家にルーツを持つこととなった。本時では、具体的事例として 2009 年に 84 歳で永住帰国した戸倉富美（とくらふみ）さんのライフストーリーとも重ね合わせることで、境界の変更に伴う国籍や国民としてのアイデンティティについて、考える。

「国籍」とは、その国に所属する個人の身分や資格のことをさし、「権利を得るための権利」ともい

われる。国民国家どうしが互いの主権を主張し合う衝突のなかで、そこに暮らす人々の権利は保障されるのか。このことがおざなりにされ続ける限り、いつまでもサハリンでの残留者のような事例を繰り返してしまう。

また、帰国者支援に関わる NPO 団体の活動を通して、人道支援の必要性について考え、平和への具体的行動について知り、理念を現実に結び付ける動きについても理解する。

2022 年 2 月末のロシアによるウクライナへの軍事侵攻は、他国に支配されたり干渉されずに、国内の政治や外交について、自ら決める権利を持っているという「主権国家」の考え方（主権平等の権利）を否定する侵害行為であり、何よりも忘れていけない視点として、その土地で暮らす住民の存在がある。

今こそ、基本的人権の保障が国境を越えた人類共通の課題であることを再確認する必要がある。

4. 2. ESD の視点

社会で運用されている制度に対しては、批判的な視点を持たずに受け入れていることがある。

今回取り上げる「国境」「主権」という制度も、国際政治において、国家間の対立を克服するために、国際社会における平等の地位が与えられ、国家の主権が相互に尊重されることによって、国際協調が保たれている現実がある。

一方で、「国境」は国家間の紛争のなかで、境界が移動することがある。その場合、そこに住む住民の基本的人権はどうなるのだろうか。

今回の授業では、サハリン（樺太）における残留日本人に着目し、住民のアイデンティティや基本的人権はどうあるべきかという「問い」を通して、価値観のゆさぶりをかける。学習を通して、個人と国家・社会の関係にも考えるようにし、（持続可能な社会を目指す）国際社会は、基本的人権に対して、どうしていくべきかを問う。

また、本単元で取り上げるサハリンの残留日本人の存在に対しては、「無関心」というよりも、「無知」ゆえに「遠い事実」「他人事」として捉える生徒が多いことが予想される。

そこで、ESD のこの授業においては、次のような ESD の視点を用いて学習を進めることとする。

《本学習で働かせる ESD の視点（見方・考え方）》

- I 多様性 … サハリン(樺太)が多文化社会であることを、歴史的事実を通して理解する。
- II 相互性 … 国家間の主権争いや政治対立とともに、住民が影響を受けている。
- IV 公平性 … 戦後当初、朝鮮出身者は日本への引揚げができなかった。
住民の基本的人権は守られたのか。
- V 連携性 … 国際協調のもと、国際機構、組織は連携しているのか。
- VI 責任性 … 国籍を越えた人道支援の必要性。
周縁地域で起こる抑圧構造に対する気付き。

《本学習で育てたい ESD の資質・能力》

- ① 批判的に考える力（クリティカル・シンキング）
… 「樺太生まれ、樺太育ち」の戸倉富美さんが、なぜ、行ったこともない日本への帰国を望んだのか、を通して、アイデンティティについて考える。
- ② 多面的・総合的に考える力（システムズ・シンキング）
… 国境というものは、固定的なものではなく、国家間の政治によって移動するものである。
境界移動に伴う住民の影響を知ることを通して、国家と住民の関係性について考

え直す。

③ 他者と協力する態度／つながりを尊重する態度／進んで参加する態度

… 帰国者支援（事務手続きの支援や、帰国後の生活サポート）を行う NPO 団体の活動を通して、人道支援の必要性について考える。

4. 3. 第3学年 社会科（公民的分野） 学習指導案

（1）単元名 境界とアイデンティティ

（2）学習目標

（知識・技能）

- ・戦後、サハリン（樺太）に置き去りにされた残留日本人がいたという事実を、年表、地図、証言資料を通して理解する。
- ・歴史的経緯を経て現在のサハリンが、多文化社会であることを知る。
- ・国際政治は国際協調のもとに成立していることを理解する。
- ・国家間の対立を克服するために、国際社会において平等の地位が与えられ、国家の主権が相互に尊重されていることを理解する。

（思考・判断・表現）

- ・「境界の移動」「国際結婚」に伴って生じる社会状況の変化や影響を通して、「人々の移動」「主権」「国籍」「アイデンティティ」について考える。

（主体的に学習に取り組む態度）

- ・国家主権に関連して、基本的人権の保障が国境を越えた人類共通の課題であることを理解する。
- ・境界の移動などを伴う国家間の紛争が引き起こす問題について、周縁地域を、多様な視点（国籍の枠を越えた住民一人一人の生命や権利保障など人道支援の観点など）から考えることができる。
- ・帰国者支援（事務手続きの支援や、帰国後の生活サポート）を行う NPO 団体の活動を通して、人道支援の必要性について考える。

（3）指導観

国境は何のためにあるのか。中山（2019 i）は、国境の具体的な役割を以下の4点で示している⁷⁾。

- ① 関税や入国審査によって外国製品や外国人労働者の数を調整する〈国内市場の保護〉
- ② 犯罪者やテロリストの入国や危険物の持ち込みを未然に防ぐ〈治安の維持〉
- ③ 病気の流入を防ぐ〈防疫〉
- ④ 外国の侵略を防ぐ前線としての〈国防〉

日本は、幕末の1855年日露通好条約、そして明治維新後の1875年樺太・千島交換条約、1905年のポーツマス条約と、ロシアとの間で国境の画定作業を行っている。「国民国家」による国境の画定、変更によって、そこに住む人々はどうのような影響を受けたのかを、授業では戸倉さんの人生とも重ねながらみていく。本時で取り扱う戸倉さんは1925年樺太に生まれ、2009年（84歳）に北海道へ永住帰国を果たされた日本人である。授業者（吉田）は2022年1月に戸倉さんから直接お話をうかがう機会を得たが、「なぜ、樺太生まれ・樺太育ちの戸倉さんが北海道で暮らしたこともないのに帰国を望まれたのか。」

という疑問を持っていた。しかし、話を聞いている中でその謎は少しずつ解消されていった。それは、冷静に考えれば当然のことかもしれないのだが、1905 年から 1945 年まで樺太は日本が領有しており、そこには日本社会があったのである。だからこそ、戸倉さんの心にはずっと日本人としてのアイデンティティが強く刻まれていたのである。

戦後、ソ連が領有することでサハリンにおける日本人の立場はこれまでと一変し、戸倉さんも水産加工工場での労働など、家族を抱えながら苦しい生活を強いられることとなった。いったん永住帰国を諦めた 2005 年（80 歳時）時点で、戸倉さんは日本人支援者の方（吉武輝子氏）へ送られた手紙の中で「私の戦争は終わることがないようです。」と記されている⁸⁾。そのような中で「1 日でも早く、一人でも多く」を合い言葉に、日本サハリン同胞交流協会（現在：NPO 法人日本サハリン協会）が中心となって一人ひとりを大切にした地道な支援活動が展開され、戸倉さんを救うことに繋がった。戸倉さんは現在、ロシアに住む孫たちと電話で連絡を取り合い、コロナ禍の為に控えておられるが、北海道に遊びに来てくれることを楽しみにしながら穏やかに過ごされている。

授業においては、具体事例として子どもたちに戸倉さんの生の声をぶつけつつも、見方が一面的なものにならないよう、ねらいを当時の社会状況の把握に定め、それを契機に「国家の視点」と「住民の視点」という複数視点から迫りたい。また、戸倉さんが朝鮮出身の夫から受けた暴力の話や、朝鮮人蔑視の発言については生徒に紹介する際には差別を助長しないよう配慮するとともに、サハリンに対しての印象についても「貧しい生活」というものだけにならないよう、現在のサハリンの様子が紹介されている新聞記事などを通して、多文化社会であることにも触れたいと考える。

また、帰国者支援を行う NPO 団体の活動を通して、行動している具体的存在に触れることで、理念と現実の関係性について考えた上で人道支援の必要性や、現実問題として起きている、認知度不足から生じる活動資金の問題や人員の問題など課題を明らかにする。

（４）単元の評価規準

ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
① 戦後、サハリン（樺太）に置き去りにされた残留日本人がいたという事実を、年表、地図、証言資料を通して理解している。 ② 現在のサハリンが、多文化社会であることを知っている。 ③ 国際政治は国際協調のもとに成立していることを理解している。 ④ 国家間の対立を克服するために、国際社会において平等の地位が与えられ、国家の主権が相互に尊重されていることを理解している。	① 「境界の移動」「国際結婚」に伴って生じる社会状況の変化や影響を通して、「人々の移動」「主権」「国籍」「アイデンティティ」の概念について、国家の視点と住民の視点など複数の視点から考え、説明することができる。	① 国家主権に関連して、基本的な人権の保障が国境を越えた人類共通の課題であることを理解している。 ② 境界の移動などを伴う国家間の紛争が引き起こす問題について、周縁地域を、多様な視点（国籍の枠を越えた住民一人一人の生命や権利保障などの人道支援の観点）から考えることができる。 ③ 帰国者支援（事務手続きの支援や帰国後の生活サポート）を行う NPO 団体の活動を通して、人道支援の必要性について考えることができる。

(5) 単元の指導計画 (全2時間)

次	主な学習活動	学習への支援	評価 (△) 備考 (・)
1	○動く境界 ・南樺太は 1905 年～1945 年、日本が領有していたことを知る。 (境界の移動の歴史的経緯を理解する。)	・地図上で「樺太と千島列島が白色なのはなぜか」を、年表 (【資料 1】) を通して確認する。 (地理・歴史で学んだことの復習)	△ア① ・【資料 1】 ・地図
2	○境界移動が引き起こしたこと ・境界移動によって、戦後、サハリンに置き去りにされた残留日本人が生じたことの原因を、引揚げ・帰国の推移や、残留日本人の証言資料をてがかりに、当時の社会状況から理解する。(【資料 2】【資料 3】) ・「国境は何のためにあるのか」考えることをきっかけに、国境の移動に伴う影響を、国家の視点と住民の視点といった複数の視点でとらえなおし、主権や国籍、アイデンティティについて考える。	<div> <p>・身近な話題をヒントに、自分の考えを書き出し、その後、国境の 4 つ役割について説明を聞く。</p> <p>・国境の 4 つの役割 〈国内市場の確保〉〈防疫〉 〈治安の維持〉〈国防〉 …国境によって、自国の主権が及ぶ範囲を確定している。</p> <p>・「国家のねらい」と「住民の思い」のズレ (差) を、それぞれ考えてみよう。</p> </div> <div> <div> <p>【国家の視点】(国家が考えていること)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(ソ連) 戦後、労働力の確保 ・(日本) 朝鮮出身者は当初引揚げを拒否 ・国家に帰属する「国籍の壁」 ・「国境と民族の一致」を求める国民国家主義的理念 ・国家間の政治関係による影響 (冷戦関係) ・自国の「主権」を守りたい </div> <div> <p>【住民の思い】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・苦しい生活 ・朝鮮人との結婚に伴う国籍問題 (生活していくためにソ連国籍を取得) ・日本に帰国したい気持ちと、現実の乖離 ・戸倉さん「私の戦争は終わることがないようです。」…NPO 団体が帰国を支援 ・孫世代はロシア社会で生きている。 </div> </div>	△ア① △イ① ・【資料 2】 ・【資料 3】 ・国境によって、何を守ろうとしているのか。 △ア③④ ・朝鮮人差別につながるような適宜、配慮する。 △ア② △ウ② ・【新聞記事】 △ウ①③
	・【新聞記事】を通して、現在のサハリンが多文化社会であることを知る。 ・境界の移動などを伴う国家間の紛争が引き起こす問題について、人道支援の観点など、多様な視点から考える。	・隣国であるロシア ・さまざまなルーツを持つ人々が肩を寄せ合って生きてきた。 ・国ごかいである周縁について、自分の考えを意見文としてまとめ、新聞へ投稿しよう。 ◇一人一人の人権保障の視点 ◇国籍を越えた人道支援の必要性 ◇国家と住民の関係 ◇周縁で起こる抑圧構造 ・帰国者支援に関わっている NPO の方々とオンラインで対話する。	

(6) 本単元で使用する資料

【資料 1】サハリン (樺太) に関する年表

【資料 2】2 時間目 (第二次) のワークシート『境界とアイデンティティ』

【資料3】樺太・サハリンからの引揚げ・帰国の推移 ～戸倉富美さんの人生とともに～⁹⁾

【新聞記事】

- ・浅倉拓也記者 「サハリンの学校で日本語が人気“隣国”ロシアの素顔」(朝日新聞 2018年5月12日 GLOBE+) (<https://globe.asahi.com/article/11543466> 2022年3月1日最終閲覧)
- ・安田龍郎記者 ニュースの門「国籍とは 日本人とは」(読売新聞 2022年1月11日)

4. 4. 授業資料

《資料1》 サハリン(樺太)に関する年表

いつ	できごと
	サハリン島は、南部に樺太アイヌ、中部にウイльта、北部にニヴフなどの少数民族が先住し、中国人、ロシア人、日本人とも交流を重ねていた。
1853年	ロシアのプチャーチンが軍艦4隻を率いて長崎に来航し、国交と樺太・千島における国境画定を求めた。 ロシアの主張「樺太はあくまでもロシア領」 日本の主張「樺太は古来から日本領だが、現状からみて北緯50度を境界とすることが妥当」(幕末当時、アイヌ民族が居留していたのが北緯50度付近まで。)
1855年	日露通好条約 【千島列島】択捉島以南は日本領。ウルップ島以北はロシア領。 【樺太】日露雑居地とする。(ロシアは樺太南部への進出を強めていく。)
1860年	北京条約 ロシアはアロー戦争仲介の代償として、清から沿海州を割譲させる。
1867年	日露間で樺太島仮規則を取り決め、雑居地であることを再確認。 ※クリミア戦争(1853～1856年)の終結後、ロシアの樺太開発が本格化し、日露間では、対立や紛争、軍事的緊張が生まれていた。
	【日本】明治維新
1875年	樺太・千島交換条約 【千島列島】日本領に。(ロシアはウルップ島以北を放棄。) 【樺太】ロシア領に。(日本は日露雑居地であった樺太を放棄。)
1904年	日露戦争 開戦
1905年	ポーツマス条約(日露戦争の講和条約) 【南樺太(サハリン島の北緯50度より南)】日本領に。
1907年	樺太庁(日本政府の現地行政機関)を設置。
1910年	日本が韓国を併合する。
1941年	日ソ中立条約(以後、1945年までソ連と日本は交戦しない状態が続く。)
1945年	ソ連(ソビエト社会主義共和国連邦)が樺太に侵攻。
1946年	ソ連がサハリン島南部と千島列島の領有を宣言。
1951年	サンフランシスコ平和条約 日本は、朝鮮、台湾、樺太、千島列島に関する請求権を放棄。 (ただし放棄した千島列島には、北方領土4島(国後島・択捉島・歯舞群島・色丹島)は含まれない。) ※以上のことから、サハリン島南部とウルップ島以北の千島列島は、国の領有が決まっていない(帰属が未定の)地域として、地図では白く表記されている。
1956年	日ソ共同宣言。日ソ国交正常化。
1991年	ソ連が解体。ロシア連邦へ。

(高橋吾一 〈地図の玉手箱〉“ビザなし”交流とは?～意外と知らない北方領土～
『帝国書院 中学校社会科のしおり 2011年度3学期号』をもとに作成)

≪資料2≫ 2時間目のワークシート『境界とアイデンティティ』

前回（1時間目）の授業では、地図帳の「南樺太と千島列島がなぜ白色なのか。」ということ年表≪資料1≫や地図から確認し、境界が移動してきた歴史的経緯を学びました。

1 1 そもそも「国境」とは、何のためにあるのでしょうか？（考えるヒント：何を守るための境界かな？）

（生徒に自由に考えさせた後で、次の4点をクラス全体で確認していく。）

- ① 関税や入国審査によって外国製品や外国人労働者の数を調整する≪国内市場の確保≫
- ② 犯罪者やテロリストの入国や危険物の持ち込みを未然に防ぐ≪治安の維持≫
- ③ 病気の流入を防ぐ≪防疫≫
- ④ 外国の侵略を防ぐ前線としての≪国防≫

国境によって、「自国の主権」が及ぶ範囲を確定している。

2 境界移動に伴って、住民の生活はどのように変わったのか、考えてみましょう。

- (1) 樺太庁が設置された1907年時点では、約2万人だった人口が、その後、どのように変化したでしょうか。右の資料も参考にしながら、変化や特徴を読み取ろう。

（考えるヒント：①増減 ②どんな人びとが？）

- ・人口は増加していったが、1940年から1945年は総数が減っている。（満州移民との競合もあり、日本人増加率は鈍化し、その中で朝鮮人労働者によって穴埋めしようとしている。）
- ・当時、樺太に住む人の大半は内地人（日本人）だった。

表1-1 南サハリンにおける民族構成の推移（単位：人）

	1930年	1935年	1940年	1945年
総数	284,930	322,475	398,837	382,713
内地人	282,639	313,115	382,057	358,568
朝鮮人	5,359	7,053	16,056	23,498
先住民族	1,933	1,955	406	406
中華民国人	174	103	105	103
旧露国人	148	197	160	97

注）中山（2012：211）を基に筆者作成

【出典】太田満『中国・サハリン残留日本人の歴史と体験
北東アジアの過去と現在を次世代に伝えるために』20頁

- (2) なぜ、樺太の人口は増えたのでしょうか？ そもそも、なぜ人々は樺太に行こうとしたのでしょうか。どのような人々が樺太に渡ったのでしょうか？
そのことを意識しながら、≪資料3≫を読んで要点をまとめてみましょう。

- ・樺太の経済発展
（水産資源、森林資源開発、製紙業（製紙パルプ工場）、石炭をはじめとする鉱業）
＝労働者にとっては、現金収入が見込める賃労働市場が樺太にできあがっていった。
- ・内地の貧しい人たちが生活の安定を求めて樺太へ渡っていった。
- ・当初は≪出稼ぎ≫が多かったが、都市化で≪定住≫人口が増えていった。

- (3) 1945年の敗戦とともに、樺太はどのように変化していったのでしょうか。

≪資料3≫を読み進めながら、次のことを確認しましょう。

- ① 境界は、「北緯50度ライン」から、どのラインに変更されましたか？ （ 宗谷海峡 ）

② 樺太が「ソ連領サハリン」になったことに伴い、住民の内訳はどのように変化したのでしょうか？

- ・日本人が引揚げ、ソ連人が流入してくる。
- ・引揚げできなかった約 1,500 人の日本人は残留。(1950 年代後半までは日本人以外は引揚げが認められなかったため、妻子などの形で朝鮮人の家族となっていた人々は残留することに。)
- ・約 2.4 万人の朝鮮人は引揚げに含まれなかった。

③ 戦争の前後で、朝鮮出身の人々の立場はどのように変化したのでしょうか。

- ・日本から切り離され、朝鮮半島に戻りたくても戻れない現実がそこにはある。
- ・戦後、サハリンにおける労働力の確保という点で、ソ連社会に巻き込まれていった。
- ・日本人女性と結婚するケースも多くみられた。

④ 戦後、樺太に取り残された日本人たちは、なぜ、これまで生活していた樺太を離れて日本へ渡る決意をしたのでしょうか。

- ・ソ連に占領されたあとのサハリンは、日本人社会ではなくなってしまう。
自分自身のルーツは日本社会にあるため、愛着はあっても離れる決断に。
- ・取り残された人びとは、日本人としてのアイデンティティを必死に守ろうという意識が働くことも。

⑤ 1956 年の日ソ国交正常化によって、これまで帰国できていなかった人のうち約 800 人が帰国しました。それでも、まだ帰国を希望する日本人のすべてが帰国できたわけではありませんでした。帰国できなかった理由としては、どのようなことが考えられるのでしょうか。

- ・戸倉さんの場合は子どもたちが反対した。
(日本に行ってもスパイ扱いされるという学校でのうわさ話)
- ・日本側の受け入れ家族の事情。(朝鮮人への差別意識が根深く残っていた。)
- ・一度、ソ連から出国すると、二度とソ連領内に戻れないことが前提。日本での生活への不安。
- ・1960 年代以降、日本政府が残留日本人の帰国受け入れに対して消極的姿勢に。

⑥ 「国家の視点」と「住民の思い」のズレ(差)を、それぞれ考えてみましょう。

【国家の視点】(国家が考えていること)

- ・(ソ連) 戦後、労働力の確保
- ・(日本) 朝鮮出身者は当初引揚げを拒否
- ・国家に帰属する「国籍の壁」
- ・「国境と民族の一致」を求める国民国家主義的理念
- ・国家間の政治関係による影響(冷戦関係)
- ・自国の「主権」を守りたい

【住民の思い】

- ・苦しい生活
- ・朝鮮人との結婚に伴う国籍問題
(生活していくためにソ連国籍を取得)
- ・日本に帰国したい気持ちと、現実の乖離
- ・戸倉さん「私の戦争は終わることがないようです。」…NPO 団体が帰国を支援
- ・孫世代はロシア社会で生きている。

- ⑦ 現在のサハリンのようすを、新聞記事を通して知ろう。(朝日新聞 2018年5月12日 GLOBE+)
・浅倉拓也記者「サハリンの学校で日本語が人気 “隣国”ロシアの素顔」
(<https://globe.asahi.com/article/11543466> 2022年3月1日最終閲覧)

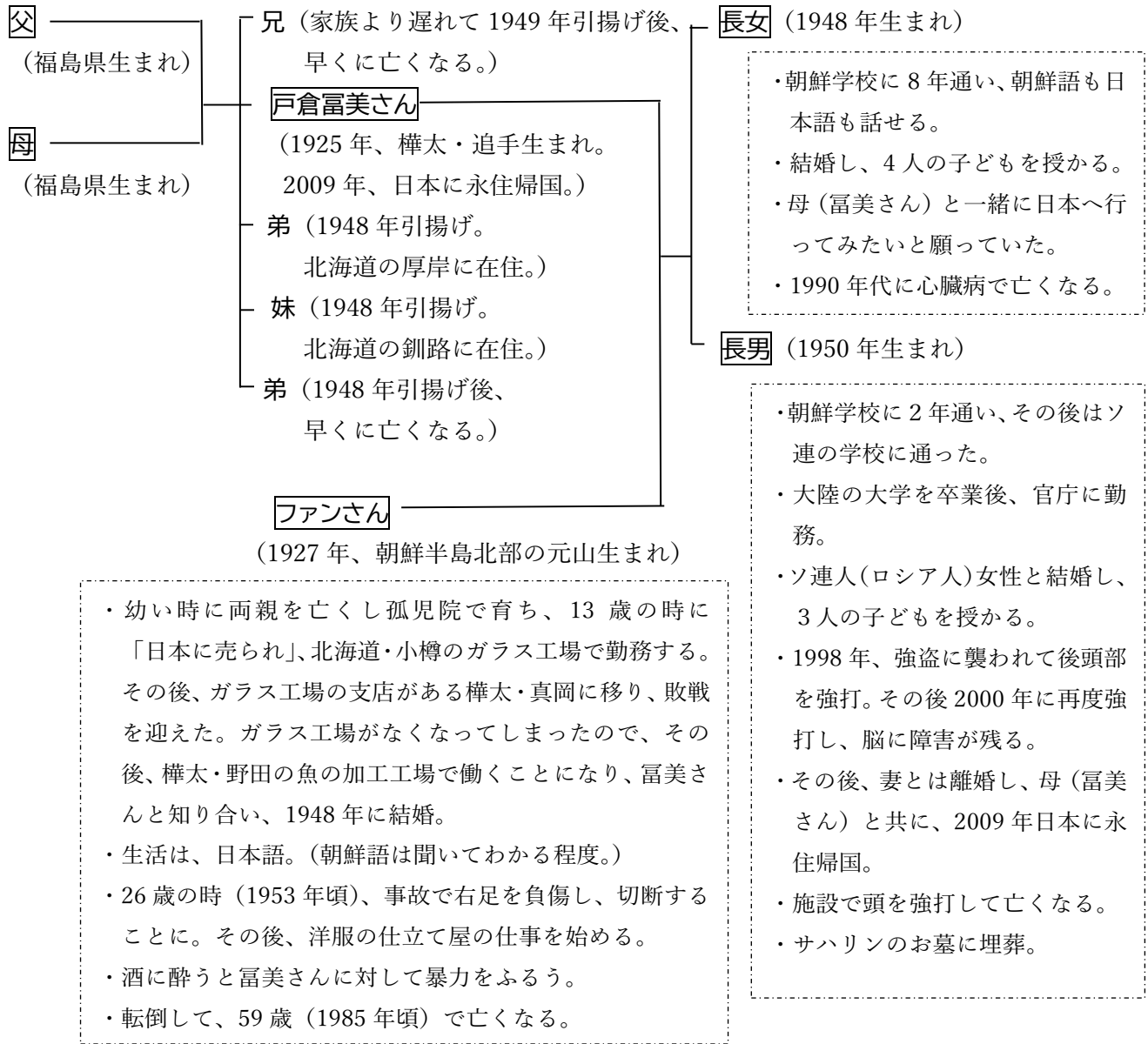
3 ≪学習のまとめ≫ 周縁について、自分の考えを意見文としてまとめ、新聞へ投稿しよう。

(生徒の意見例) ※未実践のため、想定

- ・「国境と民族の一致」という国民国家主義的理念が、国家の視点として前提となっている。
- ・自分自身のアイデンティティは、自分が育った社会・文化の中でつくられることが多い。
- ・そのようななか、国家間の戦争・紛争によって「境界の移動」が発生した場合、「国家の縛り」と「住民の暮らし」のギャップが生じる。(住民の人権保障の視点)
- ・国籍によって、人の価値に差をつけるようなことになっていないだろうか。(人道支援の必要性)
- ・誰のための「国境」「国籍」「主権」「国家」なのか。(周縁で起こる抑圧構造の気づき)

《資料3》 樺太・サハリンからの引揚げ・帰国の推移 ～戸倉富美さんの人生とともに～

○ 戸倉 富美(とくら ふみ)さんの家族構成



○ 戸倉さんの人生と、引揚げ・帰国に関するできごとを重ねて年表で動きを追ってみましょう。

いつ	引揚げ・帰国に関するできごと	戸倉富美さんに関わるできごと
1901 年～	【1905 年】 ポーツマス条約 ・南樺太は日本領に。 【1907 年】 樺太庁が設置される	
1911 年～	・樺太の人口は約 2 万人。 【1910 年】 韓国を併合	

		<p>【1923 年頃】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・福島県で生まれた富美さんの父は 19 歳で単身樺太に渡り、炭鉱、道路建設の仕事に就く。その後、樺太西沿岸部の野田に移ってからは王子製紙で働いたり、日雇い漁師などをしていた。 母（福島県出身。北海道を経て樺太の野田に移住してきた。）と知り合い、結婚。 <p>【1925 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(7/25)富美さんが生まれる。
1931 年～	<ul style="list-style-type: none"> ・1930 年代からは<u>石炭をはじめとする鉱業も発展</u>し、樺太の開発は南から北へ、沿岸から内陸へと進んでいった。 ・<u>労働者にとっては、現金収入が見込める賃労働市場が樺太にできあがっていった。</u> <p>【1940 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>人口は約 40 万人</u>に。 ・<u>約 95%が日本人移住者</u>。 ・先住者の最大のグループは樺太アイヌで約 1,500 名程度。時間が経つごとに樺太アイヌは日本人社会の一部分へと組みこまれていった。 	<p>【1939 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・尋常高等小学校（高等科）を卒業後、郵便局で交換手の仕事を約 1 年務める。 <p>【1940 年～】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・真岡看護婦養成所で 2 年間学ぶ。 （午前 3 時起床の寄宿舍生活。勉強・勤務・訓練の日々を過ごす。） <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>米の作れる内地では白米食に手の届かない経済力の人々も、米の作れない樺太に渡ることによって、内地から運ばれてくる白米食を現金で買うことができる現象が発生。</p> <p><u>当初は水産加工業などの季節労働者が多い「出稼ぎ地」であった樺太が、工業や鉱業の進展に伴う都市化で「定住」人口が増えていった。</u></p> </div>
1941 年～	<p>【1945 年 8 月】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(8/9)ソ連が満州・樺太(サハリン)への攻撃を開始。 ・8/11 以降、本格的に樺太も戦場に。 ・(8/20) ソ連が真岡を艦砲射撃。 ・(8/23) ソ連軍が豊原（樺太庁の所在地）を占領。 ・樺太庁と日本軍の用意した船による緊急疎開や、漁船などを使 	<p>【1942 年～】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・真岡の樺太庁立病院で看護婦として勤務する。 （内科の主任として、寝る暇がない生活を送る。） <p>【1945 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(8/15) 真岡でラジオの玉音放送を聞く。 ・(8/18) 真岡から野田の実家に移動する。 （8/20 には真岡が艦砲射撃を受けたが、富美さんは 2 日前に移動していたため、助かる。） ・男性はシベリアへ連れて行かれ、残ったのは老人、病人、女、子どもだけ。 ・父と弟は、野田の王子製紙で働くように。

	<p>った自力の脱出によって、8/23までに<u>約 8.8 万人（推計）が北海道へ移動。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・樺太全体がソ連の実効支配化に置かれ、<u>宗谷海峡が新たな日ソの境界に。</u> <p>【1946 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（2月）ソ連政府がサハリン島南部と千島列島の領有を宣言。 ・ソ連の監視の目を盗みながらの密航で、1946 年 12 月までに<u>約 2.4 万人（推計）が北海道へ移動。</u> <p>【1946 年 12 月～1949 年 7 月】 <u>約 28 万人が日本へ引揚げ。</u></p> <div data-bbox="328 1010 758 1245" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>≪「樺太」から「ソ連領サハリン」へ≫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ソ連人の移住。 ・ロシア語の実質的公用語化。 ・社会主義制度の導入。 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・1948 年時点の真岡は、ロシア語と朝鮮語があふれ、いくら耳をすませても日本語はかすかなものとなっていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・母は山を歩き回って山菜を摘んで食べさせてくれた。 ・（10 月頃）野田の実家に銃を持ったソ連兵 5 名が靴をはいたまま入ってきて、行李（衣類や身の回り品を入れてあるかごのようなもの）を持っていかれる。 <p>【1946 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（1 月）ソ連の役所から、パスポート（身分証明書）を発行してもらう。 「トクラ トミ」（本当の名前はフミだが、父からは、ソ連人からどんな目にあうかわからないから黙っておくべきと諭される。） ・（1 月～）ソ連軍に徴用されて、魚の加工工場で強制労働ながらの長時間重労働に従事する。 <p>【1947 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（秋）<u>朝鮮半島出身の男性（ファンさん）と結婚。</u> ・ファンさんは、朝鮮語は聞いてわかる程度で話すことはできず、日本語での生活。 ・<u>結婚にあたっては、父親から反対される。</u> <p>【1948 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（6 月）真岡で夫婦ふたり暮らしを始める。真岡では商店の荷物運搬の作業を行う。 （結婚時に、富美さんは父親から結婚を反対され、「結婚するなら家を出ていけ」と言われた。） ・（8 月）<u>戸倉さんの家族（両親と弟2人、妹1人）が北海道へ引揚げ。</u> 父「お前が朝鮮人と一緒になったから、お前はもううちの子どもではない。」「お前の籍は抜くからそのつもりで。」 母「死なないうちは籍を抜いたら駄目。」 →<u>結果的に、富美さんの日本国籍はそのまま残ることに。</u> ・富美さんは、長女を出産。 <p>【1949 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（夏）警察に日本人女性が集められ、子どもを連れて日本へ行け、と言われるが、富美さんは「夫も一緒だったら行きます。」と答えたところ、警察からは、あとで通知されると言われるものの、その後なんの話もなかった。
--	---	--

1949 年 7 月引揚げ終了時点の〈残留者〉

- ・引揚げの対象に含まなかった約 2.4 万人の朝鮮人。
- ・妻子などの形で朝鮮人の家族となっていたり、職場から引揚げ許可を得られなかったり、服役し引揚げ終了後に釈放されるなどして引揚げの機会を逃した約 1,500 人の日本人。

		<p>【1950 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 富美さんは、長男を出産。
1951 年～	<p>【1951 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本政府はサンフランシスコ平和条約に調印。日本は正式に樺太の領有権を放棄。 <p>【1956 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 日ソ共同宣言が発表され、日ソ国交が正常化。 <p>・ <u>サハリン残留日本人約 800 人が帰国。</u></p> <p>・ <u>日本人と世帯関係にあれば朝鮮人でも一緒に帰国できるように。</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 富美さんが、NHK の「尋ね人」コーナーに手紙を書いて、両親ときょうだいを探し始める。 <p>【1952 年か 1953 年頃】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 北海道厚岸に両親と弟が住んでいると、NHK 放送局から連絡が入る。両親は「帰れたら帰ってきなさい」と言ってくれたけれど、夫が朝鮮の人だし、ソ連も帰そうとしないし…。 <p>【1950 年代後半】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 1950 年代後半からは、朝鮮人の夫も一緒に日本へ帰国することができるようになったが、今度は子どもたちが帰国に反対。学校で「今まで残っていたからスパイだと言われて殺される。」と聞いたから、おっかないと子どもたちはいやがった。 ・ 国籍選択として、最終的にサハリンで暮らしていくには何かと便利なソ連国籍を取得。 ただし、日本に帰りたいという気持ちが消えたわけではなかった。 <p>【1953 年頃】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 夫（ファンさん）が 26 歳の時に、右足を負傷。 （台車に材木を積んでいるときに、材木に挟まれてしまった。） →手術をして、右足を切断することに。 ・ その後、夫は縫い物（洋服の仕立て屋）の仕事を始め、富美さんも手伝う。 ・ 夫は酒を呑むと富美さんに暴力を振るうように。 ・ 富美さんは、朝鮮人やロシア人など関係なく、看護師の経験を活かして、いろいろな人の病氣や怪我を看たり（注射をうってあげたり）、亡くなった人の処置をおこない、日々の生活をつないだ。
1961 年～	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1960 年代以降、日本政府はサハリン残留日本人の受け入れに対して積極的でなくなる。 ・ 日ソ関係の悪化。 ・ 1977 年以降、帰国者は皆無に。 	<p>【1963 年】 家を買って、ラジオをつける。</p> <p>【1964 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 縫い物では生活が成り立たないので、富美さんは 40 歳の時に、缶詰工場で働き始める。 ・ 富美さんは 10 年近く、外に出たことがなかった。（夫の猜疑心が強く、富美さんの行動を束縛。）

		<ul style="list-style-type: none"> ・ 富美さんは外部と遮断した生活を送っていたため、当時、ロシア語が理解できなかった。（現在は単語や日常会話程度のロシア語は多少できる。）
1971 年～		<p>【1979 年 or1980 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 20 年間働くと満額の年金がもらえるので 60 歳まで働こうと考えたが、食べることには困らなかった。夫のすすめもあり、55 歳で退職。16 年間勤務し、退職時には金の時計をもらった。）
1981 年～	<p>【1988 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本の国会の場で、政府の担当者が、その時点で消息が判明しているサハリン残留日本人はすべて「自己意思残留者」であると明言。（政府として残留日本人の帰国を支援する必要を感じていない。） <p>【1989 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ソ連政府がサハリンの外国人立入禁止区域指定を解除。 <p>→元島民をはじめとした一般日本人旅行者の入域が可能に。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>帰国支援のための、市民運動が始まっていくことに。</u> ・ <u>(12 月)マルタ会談で米ソ首脳が冷戦の終結を宣言。</u> <p>【1990 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>残留日本人の一時帰国が実現。</u> 	<p>【1983 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「俺悪かったな。俺もお前も、親もきょうだいもないさびしい身なのに、なして俺はお前をそんなにいじめるんだろ。悪く思うなよ。」と夫はさめざめと泣いたが、その後も殴ることをやめなかった。 <p>【1985 年】 夫が亡くなる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 凍りついた冬の道路で義足がすべり、仰向けに倒れたときに後頭部を強打し、夫（58 歳）が亡くなる。 ・ 「祖国に忘れられたこの人は本当に孤独だったのだ。」と思った。
1991 年～	<p>【1991 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>永住帰国も再開。</u> <p>【1991 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (12 月) ソ連が解体。複数の国に分割。サハリンはロシア連邦へ。 	<p>【1990 年代】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 長女が心臓病で亡くなる。 <p>【1998 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 長男が職場からの帰り道に強盗に襲われ、後頭部を殴打される。2 年間の入院生活後、2000 年 7 月に退院するも、12 月に友人宅に遊びに行った際に階段から落ちて再度頭を強打。記憶喪失的な後遺症が残り、社会復帰は絶望的になる。 ・ 長男の妻（ロシア人）が働き、富美さんの年金や長男の障害手当を入れても、長男の家族を養うには充分ではなく、食べるにも事欠く日々を過ご

		<p>す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・当時、富美さんは永住帰国の準備を進めていたが、長男の脳障害のため、帰国をいったん断念する。
2001 年以降		<p>【2001 年～2004 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この間に富美さんは、二度、一時帰国を果たす。 <p>【2005 年以降】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・長男を連れて日本に永住できないか相談するも、「働けないなら無理だ」と言われて帰国をあきらめるが、<u>日本サハリン同胞交流協会の支援</u>を受け、永住帰国に向けて話が進む。 <p>【2009 年】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・長男と富美さん(当時 84 歳)の 2 人が、日本に永住帰国。 ・帰国後 6 か月間、埼玉県の所沢センターへ。所沢センターに通っている間におなかを冷やして 3 か月ほど入院。 ・長男は施設で頭を強打して亡くなる。遺骨は長男の娘がサハリンに持ち帰り、夫と同じお墓に埋葬。
2022 年現在		<ul style="list-style-type: none"> ・富美さんは札幌市東苗穂でひとり暮らし。 ・日常生活は、行政や医療の支援を受けている。 ・ロシアに住む孫との電話会話や訪問が楽しみ。

注

- 1) 本授業開発は、JSPS 科研 (18K13169) の「移民学習論の再検討ー残留日本人学習の教材開発を通してー」(太田満代表)において、研究協力者として開発した授業を基盤とし、2022 年度 ESD ティーチャープログラムでの検討を経て、加筆・修正・再構成したものである。
- 2) 文部科学省 (2017), 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, 文部科学省, p. 60.
- 3) 文部科学省 (2018), 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編』, 東洋館出版社, p. 160-161.
- 4) 中山大将 (2014), 『亜寒帯植民地樺太の移民社会形成: 周縁的ナショナル・アイデンティティと植民地イデオロギー』, 京都大学学術出版会.
- 5) 中山大将 (2019 i), 『国境は誰のためにある? ー境界地域サハリン・樺太ー』歴史総合パートナーズ 10, 清水書院.
- 6) 中山大将 (2019 ii), 『サハリン残留日本人と戦後日本: 樺太住民の境界地域史』, 国際書院.
- 7) 前掲書 5), p. 9.
- 8) 吉武輝子 (2005), 『置き去り サハリン残留日本女性たちの六十年』, 海竜社, p. 318-331.
- 9) 戸倉富美氏へのインタビュー調査は、2022 年 1 月 22 日戸倉氏の自宅にて、奈良教育大学の太田満准教授と筆者が行なった。

5. おわりに

5. 1. 本研究の成果

本研究で明らかにしたかったことは、次の3点であった。

- 1) 先行研究をもとに平和の概念について整理し、平和教育に関する動向を把握する。
- 2) ESDの視点と平和教育を接続させることで、平和教育の問題点を乗り越えることができることを明らかにする。
- 3) 「ひとを通した学び」は、平和教育において、どのように自分事化とつながるかを明らかにする。

1つ目の平和の概念整理について、本研究においては「誰もが能力を全面開花できる持続可能な社会に向けて、能動的に働きかけている状態」を平和と定義し、そのような社会を創っていく人を育てる教育を平和教育と位置付けた。これは、現在の状況に対する認識として「今のまま平和が続けばいい」ではなく、「持続不可能な危機状態」と捉えたからである。

では、どういった点で持続可能でないか、と判別するために、筆者は「ESDの視点」を用いることとした。本研究においては、ESDの視点を「持続可能な社会づくりにアプローチする尺度」と位置付け、その尺度については国立教育政策研究所(2012)で示された6つの【持続可能な社会づくりの構成概念(例)】を用い、課題解決のための能力・態度として7つの【ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度(例)】を用いることとした。

そして、これまでの平和教育実践のなかで、問題点とされてきたことを大きく3つ(「理念と現実の乖離」「特定の価値観の押し付け」「当事者性の欠落」)に整理し、ESDの視点を取り入れることで、それぞれの問題点を乗り越えることができるか検討を試みた。1つ目の「理念と現実の乖離」については、平和の概念そのものが理念であり、平和な社会を創っていく人を育てる教育なのだから、ESDの視点を通して社会のあり方を問い直し、そのうえで、現実に対して能動的に働きかけていく平和教育は論理的にも矛盾が生じないと判断する。また、2つ目の「特定の価値観の押し付け」については、教師の生徒への関わり方が問題になってくることが明らかになった。ESDは「価値観と行動の変革を促す教育」を謳っているだけに、教師は生徒に身に付けさせたい価値観というものを持って教育にあたる可能性があるが、この点については慎重になる必要がある。社会を捉えなおす視点としてESDの尺度を使うのであって、学びを通して生徒自身の力で選択・判断をして価値観を獲得し、行動に変容が見られるようになっていくことが望ましいと考える。教師ができることは、複数の視点からの学びを提供することで、葛藤をくぐらせ、価値観を揺さぶることである。3つ目の問題点「当事者性の欠落」とも関係するが、答えを導きだすことを目的とするのではなく、プロセスを大事にする。自分事化するためには、身近なことに引き付けて、関係性を実感させることが大切である。問題の所在(1.2.)の始まりの筆者の文章は「平和教育とは、何のために、何を教育することなのだろうか。」であったが、研究を通じて明らかになったことは、「教師が何を教えるか」ではなく、「学習者が何を学びとるか」が肝要ということであった。

自分に引き付けて考えるためには、「ひとを通した学び」が有効であると仮説を立て、これまでの教育実践を振り返りながら、「ひとを通した学び」の特徴を明らかにした。そこには、異質な価値観との出会いを通して、自らの生活実践に具現化していくこと。さらに、自分から他者へ能動的に働きかけることによって、持続可能な社会づくりにつなげることができると思う。無知な状態の無関心から、背

景や構造を知ることを通して、不条理や葛藤が生じることに触れ、自分じゃなくて良かったではなく、自分にも起こりうることとして、対等な関係性の中で、共に揺らぎながら平和への道を歩んでいきたい。

授業開発においては、国際秩序と個人の基本的な人権の関係性について学ぶ授業開発を試みた。

「社会のための個人なのか、個人のための社会なのか。」

制度として整っているからそれを無自覚的に受け入れる、のではなく、「誰もが能力を全面開花できる持続可能な社会に向けて、能動的に働きかけている状態」かを、ESD の視点を通して問い続ける。

そのうえで、「能動的に」「異質な他者と関わって」平和を希求し続けていくようになることが、本研究における ESD を取り入れた平和教育と結論付ける。

5. 2. 今後の研究課題

前節の成果に対して、本研究においては、今後の課題も数多く生じてきた。

まずは、ESD の視点を平和教育に取り入れることによって生じる危惧される点について、2 点述べる。

1 つは、教師による価値観の強要である。教師は必ず学習前に学習計画を立案するが、「学習で変容を促す ESD の価値観」や「達成が期待される SDGs」については、教師の心のうちに留めておくべきである。これは、今回、授業開発した「境界とアイデンティティ」の構想段階で筆者が失敗を自覚した経験に基づくもので、自省の念も込めて、以下に記しておく。

授業の構想段階において「ひとを通した学び」という点に重きを置きすぎて授業構想を練ったため、「戸倉さんの基本的な人権は守られているか」の比重が大きすぎる、教師の価値観が存分に詰まった授業構想となってしまったのである。これでは「生まれた時代が不幸だった、しかたない。」という、単純な構図の授業に陥る可能性が高まり、価値観の揺さぶり、ましてや生徒の選択・判断など余地がない授業になってしまうことが想定された。そこで、国境のしくみについて、「何のために国境が存在するのか」を丁寧に扱うことによって、「国際政治が国際協調のもとに成立していること」「国家間の対立を克服するために、国際社会において平等な地位が与えられ、国家の主権が相互に尊重されること」という概念理解にも注力することにした。その上で、国家間の都合に翻弄される人生に対して、諦めの気持ちが生じる戸倉さんだったが、NPO 団体の支援があったことで社会を動かし、日本への帰国が実現した。一人では叶わなかったことが、まわりの支援の力で救われたのである。戸倉さんは高齢であり、生徒と直接出会わせる機会を設けるのは厳しいかもしれないが、帰国者支援に関わっている方々は、どのような思いを持たれて活動されているのかは、オンラインツールなどを活用すれば、生徒とも意見交換することが可能である。複数の立場に触れることで、生徒は多面的にものごとを考えることができるし、短絡的に SDGs のどれにあてはまるか、ではなく、自分の言葉で丁寧に平和について絞り出す、紡ぎ出すことができるだろう。2 つ目の危惧は、動員に対してである。「行動化」を促す ESD の理念に対して、現時点では筆者自身の研究が不十分である。平和運動自体を否定するものでは決してない。「微力だけど、無力じゃない¹⁾。」という高校生たちの想いも知っている。だからこそ、教師は平和教育を実践するにあたっては責任の重さを自覚し、謙虚さを忘れず誠実に、平和の概念に対する問い直しの部分に絞って、無知から生じる無関心からの脱却に注力すべきだと考える。

教師の思いだけに左右されないようにするためにも「持続可能な社会づくりにアプローチする尺度」を活用した平和教育の授業づくりは、自身の授業構成をメタ認知するツールとしても活用が期待できる。

ただし、型にはめる分、くれぐれも「仏造って魂入れず」にならないようにすることは留意しなければならない。

次に、今回の研究で取り扱うことができなかった課題について、触れておく。

1 つは、教育課程の編成についてである。本研究は「中学校平和教育の授業開発」を題に掲げているが、小学校・高等学校との連携・接続や、学校の教科、教科外、学校外の諸機関との連携など、具体的な提案までできていない。また、課題の 2 つ目として、評価に関することにも触れることができなかった。教師の評価に対する認識、捉え方自体を改める必要があることを感じているし、当然、1 時間の授業で価値観や行動が大きく変容することは難しいし、怪しいといえる²⁾。平和教育は、人の生き方に染み入るように培われていくものだと考えるので、評価の位置付けについては、生徒自身が今後も学び続けたいと思えるような目標設定や課題の整理を自分自身でできるように、短絡的に片づけてしまうような「学習のまとめ」にならないことを注意すべきだと考えている。まとめることによって蓋をしてしまい、自分事化したことが悪い意味で再び他人事に戻ってしまうからである。自分事化したことを良い意味で他者や社会に還元、往還するものにできるような評価を検討していくことが課題と考える。

最後に、平和教育は「平和のための教育」と言われることもあるが、筆者は本研究を通じて、佐貫(2010) が用いた「平和への教育³⁾」という言葉が、最も実感を伴って同意することができた。それは、「～のため」というと、どうしても「～してあげる」という意味に感じてしまうからである。

筆者としては、誰に対しても対等な立場で接することを心がけ、「微力だけど、無力じゃない。」の精神を持ち続け、平和へ能動的に働きかけていく生き方をしていきたい。

注

- 1) 高校生 1 万人署名活動実行委員会 監修 (2007), 『高校生平和大使 ビリョクだけど ムリョクじゃない!』, 長崎新聞社, p. 4-5 p. 107-109.

高校生平和大使の活動から、高校生の自主的な活動である「高校生 1 万人署名活動」も始まり、小さな力でもあきらめることなく続ければ無意味ではなくなる。いつしか「微力だけど無力ではない」というスローガンが使われ始めた。

- 2) 河野晋也 (2021), 「ESD としての平和教育」, 『ESD の授業づくり こんな実践が知りたかった!!』 SDGs 不東会×银杏倶楽部 編, p. 13-18.

河野は「自分の価値観を客観視したり、問題があるからと意図的に変えたりすることは難しい。」と指摘し、「自分の考えとは違う他者と対話を重ねることによって、自分の考えや価値観が揺さぶられ、客観的に吟味していくことができる。そんな、ものごとの価値を語り合う場を設けることが ESD や平和教育を実践する教師の大切な仕事なのではないだろうか。」と述べ、他者との対話の意義を示している。

- 3) 佐貫浩 (2010), 『平和的生存権のための教育—暴力と戦争の空間から平和の空間へ—』, 教育史料出版会, p. 8.

佐貫は「平和への教育」と表現し、「生きるために不可欠な価値としての平和を獲得する学び」を唱えている。

謝辞

「平和で民主的な国家及び社会」や「よりよい社会」とは、ESD が目指す「持続可能な社会」と通じる場所があり、世代間の公正や世代内の公正を意識するだけにとどまらず、環境保全、人権、文化も尊重せねばならない。そして何よりも大切と考えるのが、その豊かな社会を創っていくのは主権者である私たち自身であるということに自覚すること、つまり「自分事化」できるかが社会科教育で問われていると考える。

上記の文章は、今から約 2 年前、大学院に進学するにあたって「研究計画書」として筆者自身が記したものの一部である。記載内容については、2 年前も大学院での学びを経た現在でも大きな変化はない。しかし、2 年前はテキストに書かれている言葉を、そのまま書き写す程度の力しか持ち合わせていなかった。大学院での学び直しの 2 年間は「問い」をつくっては、それが研究として成り立つ問いなのかどうかを何度も繰り返し逡巡する毎日だった。自分なりのストーリーをつくれたとしても、それは「井の中の蛙、大海を知らず」そのものだった。

そんな溺れかけの筆者を救ってくださったのは、まわりの多くの「ひと」だった。

「なぜ、樺太生まれの戸倉富美さんは、行ったこともない日本へ帰国したかったのだろうか。」

サハリンのこれまでの歴史を知り、戸倉さんのお話をうかがう中で、戸倉さんのルーツが日本社会にあることに気付かされた。そのことを自覚したとき、改めて自分自身の発想が、いかに「他人事」としての発想だったかを思い知ることとなった。

沖縄を訪れた時も、最初の頃の筆者の頭の中は、「沖縄戦から生徒に何を学ばせればよいのか？」だった。しかし、沖縄でひとに出会い、ゆんたく（おしゃべりを意味する方言）し、沖縄のことをもっと知りたいと思うようになってからは、「祈り」の視点が自分のなかで漏れ落ちていたことに気付かされた。「既知」を「未知」に」と教えてくださった北上田源さんからは、わかったつもりの思い込みは、何も見えなくしてしまうことを学ばせていただいた。

大学院在学中の水俣での現地調査においては、永野三智さんに直接町案内をして頂き対話できたことで、「そうだねと 聴いてもらえる 水俣の海」という川柳が、筆者の頭に浮かんできた。

「無知から生じる無関心」は、筆者そのものの弱さでもある。だからこそ、これからも学び続けたい。

戸倉さんをはじめ、インタビューに応じてくださった方々には、改めて感謝申し上げます。

大学院での学びは、まさしく学びの喜びを大いに感じさせてくれる充実したものだった。研究指導教員の渡邊伸一先生には、構造把握の研究方法を社会学の立場からご指導頂いた。また、中澤静男先生、大西浩明先生、及川幸彦先生、祐岡武志先生からは ESD、橋崎頼子先生からはシティズンシップ教育、他の先生がたからも各々ご専門の分野の見地から適宜、必要とする文献をご紹介いただき、意見交流の場を設けていただいた。「ひとに出会う学び」をこれまで共に研究してきた竹村景生先生、佐竹靖先生をはじめ、大学院での学びを支えて頂いた奈良教育大学附属中学校の教職員関係者、生徒の皆様にも御礼を申し上げます。最後に、2 年間に渡ってゼミの指導をしていただいた担当教員の太田満先生からは、研究に対する妥協を許さない真摯で誠実な姿を、身をもって学ばせていただいた。論文執筆にあたって、何度も挫折しかけた際に、親身になって伴走してくださったことは一生忘れません。

まわりの「ひと」から受け継いだ恩を、筆者もまわりの「ひと」「社会」へ「恩送り」していく。このことが筆者にとって ESD の原点であることを再確認できた。改めて皆様に心より御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 蘭信三 (2021), 「課題としての〈ポスト戦争体験の時代〉」, 『なぜ戦争体験を継承するのか ポスト体験時代の歴史実践―』 蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴 編, みずき書林, p. 7-41.
- 安斎育郎 (2020), 「手を繋ぐ国際平和博物館―その役割―」, 『人権と部落問題』 第 938 号, 部落問題研究所, p. 6-22.
- 安藤聡彦・林美帆・丹野春香 編 (2021), 『公害スタディーズ』, ころから.
- 飯島信子・渡辺伸一・藤川賢 (2007), 『公害被害放置の社会学 イタイタイ病・カドミウム問題の歴史と現在』, 東信堂.
- 池下誠 (2020), 「ESD の視点を入れた社会科の授業開発に関する研究」, 『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』 第 1 号, 広島大学大学院, p. 391-400.
- 池野範男 (2009), 「学校における平和教育の課題と展望―原爆教材を事例として―」, 『IPSHU 研究報告シリーズ』 第 42 号, p. 400-412.
- 池野範男・渡部竜也・竹中伸夫 (2004), 「「国家・社会の形成者」を育成する中学校社会科授業の開発―公民単元「選挙制度から民主主義社会のあり方を考える」―」, 『社会科教育研究』 第 91 号, 日本社会科教育学会, p. 1-11.
- 石牟礼道子 (2004), 『新装版 苦海浄土 わが水俣病』, 講談社.
- 上原直人 (2022), 「グローバル時代のシティズンシップ教育」, 『共生への学びを拓く SDGs とグローバルな学び』 佐藤一子・大安喜一・丸山英樹 編, エイデル研究所, p. 215-230.
- 太田満 (2016), 「排外主義（ヘイトスピーチや反ムスリムの風潮など）に対抗する多文化の共生をめざす社会科の授業とは」, 『社会科教育の今を問い、未来を拓く 社会科（地理歴史科、公民科）授業はいかにしてつくられるか』 日本社会科教育学会 編, 東洋館出版社, p. 138-152.
- 太田満 (2019), 『中国・サハリン残留日本人の歴史と体験 北東アジアの過去と現在を次世代に伝えるために』, 明石書店.
- 太田満・田渕五十生 (2003), 「「戦争・平和博物館」展示と国際理解：平和の祈りに隠された問題」, 『奈良教育大学紀要』 奈良教育大学, p. 17-31.
- 緒方正人・栗原彬 (2000), 「祈りの語り」, 『越境する知 2 語り：つむぎだす』 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉 編, 東京大学出版会, p. 277-317.
- 岡野八代 (2007), 「シティズンシップ論再考―責任論の観点から―」, 『排除と包摂の社会学』 年報世辞学 2007-II, 日本政治学会 編, 木鐸者, p. 122-141.
- 小川輝光 (2019), 『3.11 後の水俣 MINAMATA』 歴史総合パートナーズ 7, 清水書院.
- 小川峯一 (2005), 『樺太・シベリアに生きる 戦後 60 年の証言』, 社会評論社.
- 小嶋祐伺郎 (2005), 「多文化共生社会における市民性教育」, 『国際理解』 第 36 号, 帝塚山学院大学国際理解研究所, p. 106-122.
- ガートビースタ 著, 上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二 訳 (2014), 『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』, 勁草書房.
- 角屋重樹 他 (2012), 『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究〔最終報告書〕』 国立教育政策研究所.

- 鎌田公寿 (2012), 「〈研究論文〉シティズンシップにおけるケアの位置－Noddings の理論を手がかりに－」, 『中等社会科教育研究』第 30 号, 中東社会科教育学会. p. 43-55.
- 河原和之 (1990), 「一杯の「天プラソバ」から世界をみると」, 『世界の平和をめざして』平和教育実践選書 1, 石渡延男 編, 桐書房, p. 19-29.
- Galtung, Johan (1969), “Violence, Peace, and Peace Research.” *Journal of peace research*, Vol.6, No. 3, p. 167-191.
- 菊地栄治 (2020), 『他人事≡自分事 教育と社会の根本課題を読み解く』越境ブックレットシリーズ 3, 東信堂.
- 木村裕 (2015), 「持続可能な開発のための教育」における教育評価実践のあり方に関する一試論－オーストラリアのグローバル教育研究の成果を手がかりに－」, 『人間文化：滋賀県立大学人間文化学部研究報告』第 38 号, 滋賀県立大学人間文化学部, p. 2-13.
- 桑田佳祐 作詞 (2022), 「時代遅れの Rock’ n’ Roll Band」, アルバム『いつも何処かで』収録, タイシタレーベル SPEEDSTAR RECORDS.
- 桑原敏典 (2011), 「持続可能な社会の形成を目指した社会科教材開発の原理と方法」, 『社会科教育研究』第 113 号, 日本社会科教育学会, p. 72-83.
- 玄武岩 (2018), 「解説 歴史の重みを超えて出逢うサハリンを生きる人びと」, 『サハリンを忘れない 日本人残留者たちの見果てぬ故郷、永い記憶』後藤悠樹, DU BOOKS, p278-p283.
- 高校生 1 万人署名活動実行委員会 監修 (2007), 『高校生平和大使 ビリョクだけど ムリョクじゃない!』, 長崎新聞社.
- 河野晋也 (2021), 「ESD としての平和教育」, 『ESD の授業づくり こんな実践が知りたかった!!』SDGs 不東会×银杏倶楽部 編, p. 13-18.
- 河野晋也 (2021) 「持続可能な社会の担い手としての価値観変容をめざす社会科学習－素朴概念の転換を取り入れた学習方略－」, 『教育学研究』第 2 号, 広島大学大学院人間社会科学研究科, p. 375-384.
- 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」関係省庁連絡会議 (2011), 『我が国における「国連 ESD の 10 年」実施計画 (ESD 実施計画)』, 平成 18 年 3 月 30 日決定 平成 23 年 6 月 3 日改訂.
<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf>, 2023 年 1 月 18 日最終閲覧.
- 小玉重夫 (2016), 『教育政治学を拓く 18 歳選挙権の時代を見すえて』, 勁草書房.
- 草原和博・溝口和宏・桑原敏典 編 (2015), 『社会科教育学研究法ハンドブック』, 明治図書.
- 坂井俊樹 編 (2022), 『〈社会的排除〉に向き合う授業 考え話し合う子どもたち』, 新泉社.
- 佐古田康義 (2009), 「持続可能な社会をつくるために～「平和的生存権」の視点から～」, 『奈良教育大学附属中学校研究収録』第 38 集, 奈良教育大学附属中学校, p. 26-34.
- 佐竹靖・渡邊伸一・竹村景生・大谷佳子・亀井朋也・新谷太一・中嶋たや・中村基一・挽地夕姫・吉田寛・若森達哉 (2022), 「「ひとに出会う」を軸とした ESD 地域学習の創造－オンライン水俣ツアーの実践を通して－」, 『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第 8 号, 奈良教育大学, p. 45-53.
- 佐藤一子 (2022), 「平和の文化の創造と核兵器廃絶への国際連帯」, 『共生への学びを拓く SDGs とグローバルな学び』佐藤一子・大安喜一・丸山英樹 編, エイデル研究所, p. 182-197.
- 佐渡友哲 (2019), 『SDGs 時代の平和学』, 法律文化社.

- 佐貫浩 (2010),『平和的生存権のための教育－暴力と戦争の空間から平和の空間へー』, 教育史料出版会.
- 渋谷望 (1999),「〈参加〉への封じ込め　ネオリベラリズムと主体化する権力」,『現代思想』1999 年 5 月号, 青土社.
- 下嶋哲朗 (2015),『平和は「退屈」ですか　元ひめゆり学徒と若者たちの 500 日』岩波現代文庫/社会 286, 岩波書店.
- 新藤浩伸 (2022),「学習の自由・表現の自由・文化多様性を育む博物館」,『共生への学びを拓く　SDGs とグローバルな学び』佐藤一子・大安喜一・丸山英樹 編, エイデル研究所, p. 198-214.
- 関礼子 (1995),「「関川水俣病」問題 I－新潟県におけるもうひとつの「水俣病」－」,『環境社会学研究』第 1 号, 環境社会学会, p. 161-169.
- 曾我幸代 (2018),『社会変容をめざす ESD ケアを通じた自己変容をもとに』, 学文社.
- 高橋吾一 (2011),「“ビザなし” 交流とは? ～意外と知らない北方領土～」,『中学校社会科のしおり 2011 年度 3 学期号』, 帝国書院.
- 高部優子 (2022),「平和想像力を培う「積極的平和教育」－平和教育プロジェクト委員会の実践から」,『平和創造のための新たな平和教育　平和学アプローチによる理論と実践』高部優子・奥本京子・笠井綾 編, 法律文化社, p. 8-18.
- 高部優子・奥本京子・笠井綾 (2022),「新たな平和教育の理論と実践」,『平和創造のための新たな平和教育　平和学アプローチによる理論と実践』高部優子・奥本京子・笠井綾 編, 法律文化社, p. 1-6.
- 竹内久顕 (2011),「平和教育の危機「4 つの乖離」」,『平和教育を問い直す　次世代への批判的継承』竹内久顕 編, 法律文化社, p. 3-16.
- 竹内久顕 (2011),「平和教育学の構築へ向けて」,『平和教育を問い直す　次世代への批判的継承』竹内久顕 編, 法律文化社, p. 228-230.
- 竹村景生・曾我幸代 (2012),「ESD 実践のためのインフュージョン・アプローチ－奈良教育大学附属中学校のカリキュラム再編－」,『国際理解教育』第 18 号, 国際理解教育学会, 明石書店, p. 63-71.
- 戸田善治 (2006),「「シティズンシップ・エデュケーション」論の社会科教育学的検討－「シティズンシップ」概念の分析を中心に－」,『社会科研究』, 第 64 号, 全国社会科教育学会, p. 21-30.
- 仲田晃子 (2021),「ともに働くという継承－ひめゆり平和祈念資料館」,『なぜ戦争体験を継承するのか　ポスト体験時代の歴史実践－』蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴 編, みずき書林, p. 325-337.
- 永野三智 (2018),『みな、やっとの思いで坂をのぼる　水俣病患者相談のいま』, ころから.
- 中原滯佳 (2022),「社会変革のための平和教育－パウロ・フレイレの視点」,『平和創造のための新たな平和教育　平和学アプローチによる理論と実践』高部優子・奥本京子・笠井綾 編, 法律文化社, p. 58-68.
- 中山大将 (2014),『亜寒帯植民地樺太の移民社会形成：周縁的ナショナル・アイデンティティと植民地イデオロギー』, 京都大学学術出版会.
- 中山大将 (2019 i),『国境は誰のためにある?　－境界地域サハリン・樺太－』歴史総合パートナーズ 10, 清水書院.
- 中山大将 (2019 ii),『サハリン残留日本人と戦後日本：樺太住民の境界地域史』, 国際書院.
- 奈良教育大学 ESD 書籍編集委員会 編 (2021),『学校教育における SDGs・ESD の理論と実践』, 協同出版.

- 野澤淳史 (2020), 『胎児性水俣病患者たちはどう生きていくか 〈被害と障害〉〈補償と福祉〉の間を問う』, 世織書房.
- 橋本康弘 (2008), 「公民授業の新展開－社会形成を行う法授業の意義－」, 『社会系教科教育学研究』第 20 号, 社会系教科教育学会, P. 71-80.
- 華井和代 (2016), 「模擬体験で学ぶシリア紛争と難民受け入れ問題－「当事者」として考える国際政治－」, 『社会科教育の今を問い、未来を拓く 社会科（地理歴史科、公民科）授業はいかにしてつくられるか』日本社会科教育学会 編, 東洋館出版社, p. 170-184.
- 原田正純 (2007), 『豊かさと棄民たち－水俣学事始め』双書時代のカルテ, 岩波書店.
- 橋崎頼子 (2020), 「多様な他者の声を聴き価値を創り出す道德教育実践－ケアリングの視点から－」, 『国際理解教育』第 26 号, 日本国際理解教育学会 編, 明石書店, p. 42-52.
- 藤川賢・渡辺伸一・堀畑まなみ (2017), 『公害・環境問題の放置構造と解決過程』, 東信堂.
- 船橋晴俊 (2011), 「公害問題の解決条件－水俣病事件の教訓」, 『環境社会学』船橋晴俊 編, 弘文堂, p. 23-40.
- 古家正暢 (2017), 「【研究ノート】水俣病公式発見 60 年水俣病「1977 年基準」がもたらした罪を問い直す」, 『国際中等教育研究』第 10 号, 東京学芸大学附属国際中等教育学校, p. 245-256.
- 箕曲在弘・二文字屋脩・小西公大 編 (2021), 『人類学者たちのフィールド教育 自己変容に向けた学びのデザイン』, ナカニシヤ出版.
- 村上登司文 (2009), 『戦後日本の平和教育の社会学的研究』, 学術出版会.
- 文部科学省 (2017), 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, 文部科学省.
- 文部科学省 (2018), 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編』, 東洋館出版社.
- 文部科学省, 「持続可能な開発のための教育 (ESD: Education for Sustainable Development)」, <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>, 2023 年 1 月 20 日最終閲覧.
- 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 (2020), 『持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引 (令和 3 年 5 月改訂)』, 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会.
- 安井俊夫 (2008), 『戦争と平和の学び方 特攻隊からイラク戦争まで』, 明石書店.
- 祐岡武志 (2022) 『世界史教育内容編成論研究 －ESD の観点からの再構成－』阪南大学叢書 121, 風間書房.
- 吉武輝子 (2005), 『置き去り サハリン残留日本女性たちの六十年』, 海竜社, p. 318-331.
- 吉田寛・竹村景生・片岡弘勝・福井雅英・北上田源・葉山泰三・有馬一彦・岸田みなみ・若森達哉・佐竹靖 (2019), 「「ひとに会う」を通して学ぶ ESD の価値実現の教育実践の構想－ESD の価値観の根っこに迫る「総合的な学習の時間」の具体化に向けて－」, 『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第 5 号, 奈良教育大学, p. 295-301.
- 吉田寛・市橋由彬・河本大地・竹村景生・有馬一彦・佐竹靖・長友紀子・若森達哉 (2020), 「「ひとに会う」を通して学ぶ ESD の価値実現の教育実践の構想Ⅱ－ESD の価値観の根っこに迫る「総合的な学習の時間」の具体化に向けて－」, 『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第 6 号, 奈良教育大学, p. 257-264.
- 吉田寛・中澤静男・河本大地・佐竹靖・竹村景生・市橋由彬・新谷太一・有馬一彦・山田耕士 (2021), 「「ひとに会う」を通して学ぶ ESD の価値実現の教育実践の構想Ⅲ－コロナ禍における地域フィー

- ルドワークの可能性を探る一」、『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第7号，奈良教育大学，p. 249-254.
- 吉浜忍・林博史・吉川由紀 編（2019），『沖縄戦を知る事典 非体験世代が語り継ぐ』，吉川弘文館.
- 米本浩二（2022），『水俣病闘争史』，河出書房新社.
- ヨハン・ガルトゥング・藤田明史・安斎育郎・伊藤武彦・奥本京子・中野克彦・西山俊彦（2003），『ガルトゥング平和学入門』ヨハン・ガルトゥング・藤田明史 編，法律文化社.
- 若松英輔（2019），『石牟礼道子 苦海浄土～悲しみの中の真実』NHK「100分de名著」ブックス，NHK出版.
- 渡辺伸一（1995），「「関川水俣病」問題Ⅱ－被害状況と問題隠蔽の構造－」，『環境社会学研究』第1号，環境社会学会，p. 170-177.
- 渡辺伸一・関礼子（1995），「「第三水俣病」問題の現在の位相（Ⅰ）－「第三水俣病」と水銀パニック－」，『大分県立芸術文化短期大学研究紀要』第33巻，大分県立芸術大学，p. 47-66.
- 渡辺伸一・関礼子（1995），「「第三水俣病」問題の現在の位相（Ⅱ）－「関川水俣病」から「第三水俣病」への視座－」，『大分県立芸術文化短期大学研究紀要』第33巻，大分県立芸術大学，p. 67-86.
- 渡辺伸一（1998），「水俣病発生地域における差別と抑圧の論理－新潟水俣病を中心に－」，『環境社会学研究4』，環境社会学会，p. 204-218.
- 渡辺伸一（2018），『「大いなるメリットのための“小さな”犠牲問題」とは？－社会学的研究の一視点－』，奈良教育大学出版会.

証言動画

- NHK 戦争証言アーカイブス，「樺太・缶詰工場で強制労働 戸倉富美さん」（インタビュー収録：2014年）
（https://www2.nhk.or.jp/archives/shogenarchives/shogen/movie.cgi?das_id=D0001130196_000 2022年3月1日最終閲覧）
- 厚生労働省 YouTube チャンネル「樺太等残留邦人 ～日本人としての覚悟 看護婦としての使命 ～ 戸倉富美 終戦時20歳 北海道」（インタビュー収録：2018年）
（<https://www.youtube.com/watch?v=Y-Yfy1vYoyk> 2022年3月1日最終閲覧）